

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

LINDALVA MARTA MENEZES RODRIGUES

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROJETO CRIANDO OPORTUNIDADE:
ESTUDO DE CASO SOBRE A EFETIVIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS EM MANAUS**

JUIZ DE FORA

2015

LINDALVA MARTA MENEZES RODRIGUES

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROJETO CRIANDO OPORTUNIDADE:
ESTUDO DE CASO SOBRE A EFETIVIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS EM MANAUS**

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.

Orientador: Prof. Dr. Tufi Machado Soares

JUIZ DE FORA

2015

LINDALVA MARTA MENEZES RODRIGUES

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROJETO CRIANDO OPORTUNIDADE:
ESTUDO DE CASO SOBRE A EFETIVIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS EM MANAUS**

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.

Membro da banca - Orientador(a)

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Dedico este trabalho ao meu marido Luiz Silva, aos nossos filhos e à família que construímos juntos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e milagre de cada dia. À D. Milica, minha mãe, que me alfabetizou e cultivou em mim o desejo pelo conhecimento.

Ao professor Tufi Machado Soares pelas orientações e indicações de caminhos possíveis nesta pesquisa.

Aos professores Tanure, Eliane, Thelma Pollon, Márcia Machado, Marcelo Burgos, Beatriz Teixeira e Juliana Magaldi por suas preciosas contribuições na minha vida acadêmica.

Aos ASAs Tiago Fávero, Silvia Silveira, Mariana Calife, Fernanda Amaral, Mayanna Martins e Lígia Gomes do Valle pelas suas orientações na escrita da dissertação.

À toda equipe do PPGP/CAED, na pessoa de Débora Vieira.

Aos colegas da turma 2013, especialmente as queridas Ciza Grana, Raif Marlice, Suzana, Givandete, Hélia.e à colega Ana Lucy Cavalcante, da turma de 2014, pela contribuição relevante para esta pesquisa.

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Liberalina Weill que contribuíram com a pesquisa: Andreia Cunha, Nancy, Elineze Magalhães e Lauro Rodrigo.

Ao meu marido Luiz Silva por seu amor incondicional e pelas contribuições com os gráficos e revisão dos textos.

Aos meus filhos Fernanda, Max e Magno por entenderem a necessidade da dedicação aos estudos. Aos meus queridos Liege, Carlos e Rafael por todo desprendimento, generosidade e compreensão com a minha ausência.

Aos gestores, professores, funcionários, monitores e estagiários das escolas A e B, pela disponibilidade em contribuírem com esta pesquisa.

À Carolina Magaldi pelo trabalho perfeito de tradução.

Às Professoras Dras. Simone Batista e Rosângela Ferreira por suas contribuições na banca de defesa.

À Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) que custeou as despesas do mestrado.

“Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza (...). Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados” (MORIN, 2003).

RESUMO

A implementação de políticas públicas educacionais nas escolas de educação básica tem se caracterizado como um desafio para os atores que atuam direta ou indiretamente nos programas educacionais que concretizam tais políticas no chão da escola. Assim, esta pesquisa objetivou investigar a efetividade da implementação do Programa Mais Educação (PME) e Projeto Criando Oportunidade – Reforço Escolar (PCO) em duas escolas públicas estaduais do ensino fundamental anos iniciais de Manaus, analisando os resultados das avaliações internas e médias de proficiência obtidas nas avaliações em larga escala – Prova Brasil e Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Estado do Amazonas (SADEAM). Uma vez que tanto o PME quanto o PCO visam melhorar a aprendizagem dos estudantes, através de atividades dos diversos macrocampos como xadrez, produção de texto, acompanhamento pedagógico em Letramento e Matemática, a metodologia empregada na pesquisa constituiu-se de um estudo de caso, e para a coleta de dados utilizou-se questionários com os professores e entrevistas com as gestoras e monitores dos referidos programas. O referencial teórico embasou-se nos autores Bonamino (1999, 2000, 2014), Mainardes (2006) e Condé (2012). Os resultados da pesquisa apontaram divergências entre os textos norteadores do PME e do PCO, bem como fragilidades no planejamento das atividades dos programas e ausência de avaliação sistemática dos resultados pelos atores que atuam diretamente nos programas. Com o intuito de contribuir para a efetividade da implementação dos programas pesquisados propôs-se três Planos de Ação Educacional (PAE) que abordam três frentes das fragilidades e divergência específicas identificadas: um para a Escola A; um para a Escola B e um para a SEDUC-AM. Os planos apresentados visam à superação das fragilidades e divergências identificadas na pesquisa, desta forma, compreende-se que as escolas têm programas que podem contribuir consistentemente para aprendizagem dos estudantes a partir de melhor planejamento, monitoramento e avaliação sistemática dos programas.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Efetividade; Aprendizagem.

ABSTRACT

The implementation of educational public policies in Elementary School has presented a challenge to those who act directly or indirectly with educational programs that bring such policies to the everyday life of schools. Therefore, this research aimed to investigate the effectiveness of the implementation of the *Programa Mais Educação* (PME) and the (Creating Opportunities Project – School Reinforcement) PCO, in Portuguese in two state Elementary Schools which focus on early years education in Manaus, analyzing the results of internal assessment and academic achievement results obtained in external assessment – *Prova Brasil* and the (Assessment System of Educational Achievement of the State of Amazonas) SADEAM, in Portuguese, given that both the PME and the PCO aim to improve student learning, by means of activities in the various macro-fields such as chess, writing, pedagogical follow-up in Literacy and Mathematics. The methodology employed in the research constituted a case study, to collect the data, the research applied surveys to teachers and interviews with school managers and tutors of the projects mentioned above. The theoretical reference was based on the authors Bonamino (1999, 2000, 2014), Mainardes (2006) and Condé (2012). The results of the research pointed to divergences among the guiding texts of the PME and the PCO, as well as fragilities in the planning of activities in the programs and absence of a systematic evaluation of results by those directly linked to the programs. Aiming to contribute of the effectiveness in the implementation of the researched programs we have proposed three plans of action which approach three angles of the fragilities and divergences that were identified: one for the School A, one for the School B and one for the educational secretariat of the state of Amazonas. The plans have as their goal to overcome the fragilities and divergences identified in the research, as it is understood that the schools have programs that may contribute consistently to the students' learning with better planning, monitoring and systematic assessment of the programs.

Keywords: Educational public policies; Effectiveness; Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID – Banco Interamericano do Desenvolvimento
CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CESPE - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
EUA - Estados Unidos da América
IDEAM - Índice de Desenvolvimento do Estado do Amazonas
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estatística em Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NAEP - National Assessment Educational Program
PAE – Plano de Ação Educacional
PADEAM – Plano de Desenvolvimento Educacional do Amazonas
PCO - Projeto Criando Oportunidade – Reforço Escolar
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Plano Estadual de Educação
PME – Programa Mais Educação
SADEAM - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAED - Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar de Manaus
SAEP - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SAERJINHO - Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro
SEDUC/AM - Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas
SEEC - Serviço de Estatística e Cultura UNESCO
SEMED - Secretaria Municipal da Educação de Manaus
SPAECE - Sistema Para Avaliação da Educação do Ceará
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO - United, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evolução histórica da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil da rede estadual de Manaus.....	32
Figura 2 - Evolução histórica da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Manaus na Prova Brasil	34
Figura 3 - Evolução do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Manaus.....	36
Quadro 1 - Coordenadoria Distrital de Educação de Manaus por Zona	36
Figura 4 - Estrutura administrativa das Coordenadorias Distritais (capital)	38
Quadro 2 - PME Escola A: Número de alunos por ano e macrocampos.....	44
Figura 5 - Sala do PME, Macrocampos Acompanhamento Pedagógico, Produção de Texto e Produção de Quadrinhos.....	46
Quadro 3 - Plano de Ação Educacional da Escola A	88
Quadro 4 - Plano de Ação Educacional da Escola B	89
Quadro 5 - Plano de Ação educação para Programa Mais Educação e o Projeto Criando Oportunidade para SEDUC-AM.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cálculo do valor a ser transferido às escolas	26
Tabela 2 - Evolução do número de turmas do PCO de 2011 a 2014.....	28
Tabela 3- Evolução do Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) na Rede Pública Estadual do Amazonas.....	35
Tabela 4 - Distribuição de turmas 2015 Escola A.....	45
Tabela 5 - Distribuição de turmas 2015 na Escola B.....	49
Tabela 6 - Rendimento das Escolas A e B de 2010 a 2014	75
Tabela 7 - Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática da Escola A e da Rede Estadual de Ensino do Amazonas na Prova Brasil (2005 a 2013) e no SADEAM (2008 a 2012)	77
Tabela 8 - Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil 2005 – 2013, e SADEAM 2008 - 2012 Redes Estadual e Escola B.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) E PROJETO CRIANDO OPORTUNIDADE (PCO): POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	18
1.1 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – PME	18
1.1.1 Composição das turmas, público alvo e monitores	24
1.1.2 Kits e materiais e Financiamento	25
1.2 PROGRAMA CRIANDO OPORTUNIDADE (PCO) – REFORÇO ESCOLAR	27
1.2.2 Estrutura e Atores Envolvidos no PCO.....	29
1.3 REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE MANAUS.....	31
1.3.1 Coordenadorias Distritais de Educação	36
1.4 PME E PCO NAS ESCOLAS A E B	40
1.4.1 Escola A	41
1.4.2 Escola B	47
II. ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PME E PCO: PERCURSO METODOLÓGICO	53
2.1 METODOLOGIA, COLETA E ANÁLISE DE DADOS	55
2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	58
2.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
2.4 CONTEXTO DA PRÁTICA.....	68
2.5 CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS.....	72
2.6 CONTEXTO DA ESTRATÉGIA POLÍTICA.....	77
III. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE MELHORIA CONTÍNUA NO PME E PCO DAS ESCOLAS A E B	85
3.1 ASPECTOS RELEVANTES OBSERVADOS NA PESQUISA DE CAMPO	85
3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	87
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A	100
APÊNDICE B	102
APÊNDICE C	104
ANEXO A	109

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação de qualidade se coloca desde o império, nos pareceres de Rui Barbosa¹, e, de forma mais consistente na população brasileira a partir da década de 1930. A partir de então, observa-se o início das reformas industriais e a exigência do mercado de trabalho. Essa exigência refere-se, principalmente, à necessidade de mais qualificação da mão-de-obra, promovendo maior proximidade entre educação e mundo do trabalho, mobilizado por uma filosofia denominada de “racionalidade econômica,” promovendo a construção de maior número de escolas e formação de professores para atender à população brasileira.

Com a Constituição Federal de 1988, houve uma mudança de paradigma na educação. Desta forma, a qualidade, o acesso e a permanência com equidade passaram a ser tão relevantes quanto o acesso universal à educação básica. Na referida Carta Magna, pode-se, ainda, observar a formalização do direito à aprendizagem, posteriormente também reputado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, que instituiu a avaliação como uma importante forma de verificação da qualidade do ensino ofertado nas instituições educacionais.

Por conseguinte, a partir de 1990, com a elaboração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a educação brasileira desenvolveu a cultura da avaliação em larga escala com diversas finalidades. entre as quais destaca-se a de avaliar a qualidade da educação ofertada nas redes de ensino. Neste sentido, o SAEB passou por diferentes reformulações e ciclos, sendo sua forma atual constituída pela ANRESC/Prova Brasil, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), além do SAEB de forma amostral, nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental, bem como 3º ano do Ensino Médio.

Ainda se tratando dessa cultura avaliativa, pode-se ressaltar que, em 2007, foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice conjuga em sua fórmula as notas de proficiência com o fluxo escolar disponibilizados anualmente pelo Censo Escolar. O IDEB como índice educacional aponta questões referentes à qualidade da educação ofertada por cada escola avaliada.

¹ ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 13, p. 126 – 147, jan-fev., 2010.

Com o intuito de estimular a pactuação de compromissos entre os entes federados para a promoção de uma educação pública de qualidade foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007). Nele foram estabelecidas metas pactuadas pelo movimento “Todos pela Educação”, no qual constam vinte e oito compromissos com a educação brasileira que devem ser concretizados até 2021, ano do bicentenário da independência do Brasil. Este documento estabelece como meta que o país tenha a nota 6,0 no IDEB. No ano de 2013, a nota nacional foi 4,6. Os planos educacionais anteriores não contavam com indicadores como o IDEB nem previam a pactuação de metas entre os entes federados a partir das avaliações externas em larga escala em nível nacional.

Desta forma, partindo da concepção do Estado avaliador que se embasa nos resultados apresentados pela avaliação em larga escala como fonte de dados para subsidiar e regular políticas públicas, alguns estados brasileiros organizaram sistemas próprios de avaliação do desempenho educacional. Entre os primeiros pode-se destacar o Ceará (SPAECE) e Minas Gerais (SIMAVE) em 1992, bem como São Paulo (SARESP) em 1996. No Amazonas, a implementação do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional (SADEAM) ocorreu no ano de 2008.

Para a implantação do SADEAM, foi contratada a Banca de Avaliação Cespe/UNB, que ficou responsável pela sistematização dos cadernos de prova, seleção e treinamento dos aplicadores, correção e divulgação dos resultados na Revista do SADEAM impressa e em mídia digital. Em 2010, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) entendeu como necessário criar também um índice da qualidade da educação, denominado Índice do Desenvolvimento da Educação do Amazonas (IDEAM), obtido a partir das notas de proficiência do SADEAM com o fluxo escolar disponibilizado pelo Censo Escolar anualmente. Estes eventos tiveram como objetivo primordial a melhoria sistemática da educação pública do Estado do Amazonas, a partir de indicadores educacionais, bem como a realização de intervenções mais frequentes nos pontos identificados como frágeis pelos indicadores educacionais.

Os resultados percebidos nas avaliações externas federal e estadual indicaram que se fazia necessário sistematizar intervenções que promovessem a aprendizagem dos estudantes, passando a oferecer atividades no contraturno, dentre as quais o reforço escolar e pedagógico aos estudantes.

Neste sentido, o MEC organizou programas para atender à demanda dos estudantes no aspecto da aprendizagem. Assim, destaca-se a implementação do Programa Mais Educação que objetiva oferecer atividades pedagógicas no contraturno, tais como: Orientação de Estudos e Leituras em Alfabetização, Matemática, Ciências, História, Geografia, Línguas Estrangeiras; Comunicação, uso de mídias, cultura digital e tecnológica; Cultura, artes e educação patrimonial; Educação ambiental e desenvolvimento sustentável; Economia solidária e criativa; Esporte e Lazer (MEC, 2013).

Acompanhando esses esforços em âmbito federal, a SEDUC-AM implantou, nas escolas, programas e projetos para alavancar a melhoria da proficiência nas disciplinas avaliadas. Um dos projetos voltados para os alunos é o Projeto Criando Oportunidade (PCO) cuja finalidade é oferecer reforço pedagógico para os alunos das escolas que apresentaram menores notas de proficiência nas avaliações externas.

Desta forma, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar a efetividade da implementação do Programa Mais Educação (PME) e do Projeto Criando Oportunidade (PCO) em duas escolas estaduais de educação básica a partir de seus resultados nas avaliações em larga escala. Os objetivos específicos consistem em analisar os resultados de proficiência nas avaliações externas das referidas escolas e descrever a implementação e funcionamento do PME e do PCO, destacando seus resultados nas instituições pesquisadas para propor um Plano de Ação Educacional.

Serão descritas as divergências observadas entre o que preveem os programas e o que realmente configura sua prática nas escolas. As propostas de melhorias serão destinadas às escolas de forma específica e de acordo com os entraves da implementação dos programas presentes em cada uma. Após a pesquisa, ainda podemos destacar se há semelhanças nos problemas de implementação entre as escolas pesquisadas como uma forma de proporcionar reflexão aos leitores deste trabalho. Assim, a reflexão pode ser estendida aos educadores que também trabalham com os programas analisados. Este plano buscará ser uma ferramenta que possibilite melhorias nos resultados dos projetos e programas implantados nas escolas pesquisadas.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da rede estadual da cidade de Manaus que serão denominadas de Escola A e Escola B, para atender às

questões éticas. Estas escolas foram selecionadas dentro dos seguintes critérios: participação das turmas de 5º ano nas edições da Prova Brasil de 2005 a 2013; participação das turmas de 5º ano nas edições do SADEAM de 2008 a 2012 e formação docente entre 90 e 100%, conforme boletim fornecido pelo INEP em que constam os resultados da Prova Brasil. Esse último critério apresenta a informação de que os professores são graduados em Pedagogia ou possuem Licenciatura Plena na disciplina que lecionam. Destaca-se, ainda, que as escolas selecionadas desenvolvem o PME e o PCO, e, segundo o Boletim do INEP ambas as escolas estão no nível socioeconômico² (NSE) grupo 5, bem como recebem assessoramento pedagógico da mesma Coordenadoria Distrital de Educação.

O recorte da pesquisa se deu no segmento do Ensino Fundamental, anos iniciais, 5º ano, final do segundo ciclo das séries iniciais e transição para o Ensino Fundamental anos finais por ser a área de atuação da pesquisadora.

A metodologia da pesquisa se caracterizou como um estudo de caso com abordagem qualitativa. Assim, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica, e posteriormente pesquisa de campo com observação participante. Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados: aplicação de questionário com perguntas fechadas e semi-fechadas e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram os diversos atores do processo educacional: gestores, pedagogos, professores, coordenadores e monitores do PME, bem como professores do PCO. A análise dos resultados se deu à luz da Análise de Conteúdo, tendo como referencial para esta análise os estudos de Laurence Bardin (2004), além dos referenciais teóricos e legislação acerca do tema. O referencial teórico desta pesquisa embasa-se nas pesquisas realizadas por Bonamino e Franco (1999), Bonamino (2000, 2004, 2009), Soares (2007, 2009) e Freitas (2007).

Cabe destacar que o presente texto está organizado em três capítulos. No Capítulo 1, contextualiza-se a avaliação em larga escala no Brasil e posteriormente na Rede de Educação Estadual do Amazonas, com ênfase na apresentação das escolas pesquisadas e nos seus resultados nas avaliações externas (Prova Brasil e SADEAM). Ainda neste capítulo, descrevem-se os programas e projetos implantados

² O Nível socioeconômico é um dado de valor agregado, obtido a partir de informações fornecidas pelos estudantes e professores por meio do preenchimento dos questionários contextuais. Assim sendo, o Nível socioeconômico está organizado em uma escala que vai de 1 a 7, onde 1 representa o mais baixo nível socioeconômico e 7 representa nível mais alto. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf>. Acesso em: 20.08.2014.

nas referidas escolas com o objetivo de melhorar os resultados da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

No Capítulo 2, tem-se a descrição do percurso metodológico. Dessa forma, apresentam-se os dados coletados e fazem-se as análises desses dados articulados com o referencial teórico embasado nos autores Mainardes (2006) e Condé (2012) acerca da análise de políticas públicas, bem como estabelecendo uma analogia entre as proposições dos documentos norteadores e a prática do PME e do PCO nas escolas pesquisadas para identificar as divergências e, posteriormente, propor ações de melhoria continuada. Outrossim, considerou-se como ponto relevante para aferição da efetividade da implementação dos programas, os resultados de avaliação interna e externa, considerando que as políticas pesquisadas são voltadas para o enfrentamento dos desafios da aprendizagem dos estudantes.

O Capítulo 3 elenca os problemas identificados durante a pesquisa de campo que dificultam a efetividade do PME e do PCO, propondo planos de ação para superar tais problemas, promovendo assim, melhorias na gestão dos programas quanto à organização burocrática, gestão da aprendizagem dos estudantes, monitoramento dos resultados de aprendizagem e elaboração de intervenção pedagógica. Cada escola terá seu próprio Plano de Ação Educacional (PAE) visando a atender às necessidades específicas de cada uma.

I. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME) E PROJETO CRIANDO OPORTUNIDADE (PCO): POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As avaliações externas consolidaram-se sobremaneira a partir da instituição do SAEB em 1990 e da implementação, em 2005, da Prova Brasil, que é bianual e censitária. Posteriormente aos resultados iniciais, foi possível analisar com maior consistência a qualidade da educação ofertada à população, identificando as fragilidades dos sistemas e das redes de ensino (BONAMINO e SOUZA, 2012).

Para o enfrentamento da baixa proficiência e melhoria da aprendizagem dos estudantes foram organizados programas e projetos implantados na Rede Estadual do Amazonas, e, mais especificamente em Manaus, que estão em funcionamento nas escolas pesquisadas.

Assim, na subseção a seguir será apresentado o Programa Mais Educação (PME), que objetiva promover a aprendizagem dos estudantes por meio da ampliação de tempos e espaços na escola regular, oferecendo atividades de orientação de estudos sobre letramento, matemática, arte, esporte e cultura. Por sua vez, o Projeto Criando Oportunidade: Reforço Escolar (PCO) nos anos iniciais do Ensino Fundamental pretende atender aos estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

1.1 Programa Mais Educação – PME

O Programa Mais Educação (PME) criado pelo MEC, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007b) e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Para tanto, utilizam-se os seguintes critérios para seleção das escolas: aquelas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas cidades com mais de 90 mil habitantes.

As ações deste programa se caracterizam pela concepção interdisciplinar, pois

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 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 (BRASIL, 2014, p. 4).

Os diversos ministérios envolvidos contribuem para o oferecimento de atividades voltadas para o desenvolvimento do capital cultural dos estudantes, através de atividades pedagógicas e culturais como artes, esportes, cultura, tecnologias educacionais e atividades de acompanhamento pedagógico, visando assim a ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas.

Tais atividades, realizadas por profissionais da educação de áreas diferentes, constituem-se numa estratégia para compartilhar a responsabilidade de educar entre os profissionais, a comunidade e a família, uma vez que

essa estratégia promove 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, 2014, p. 4).

A estratégia do PME embasa-se no Decreto nº 7.083/2010, que propugna os princípios da Educação Integral traduzidos pelo entendimento de que o direito de aprender é inerente a todos os direitos subjetivos e condição para a construção de uma sociedade com princípios republicanos e democráticos.

Desta forma, todos têm garantido o reconhecimento das diversas dimensões do ser humano, sendo oportunizadas, através do PME, as condições necessárias para que crianças, adolescentes e jovens possam desenvolver-se de forma íntegra, uma vez que

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação íntegra e emancipadora;

- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendem às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. Estimular a cooperação entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2014, p.5).

Assim sendo, o PME visa à promoção da autonomia por meio da educação integral de crianças, adolescentes e jovens pautada em uma gestão democrática na qual a família, a comunidade, a sociedade civil, bem como as instituições privadas podem participar desde que sigam as orientações do programa.

As atividades formativas do PME estão organizadas em macrocampos. Macrocampos são os agrupamentos das atividades, sendo dez no total, oferecidos para escolas urbanas e escolas do campo.

Para escolas urbanas são disponibilizados: Acompanhamento pedagógico (obrigatório); Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, artes e educação patrimonial; Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); Esporte e lazer; Educação em direitos humanos; Promoção da saúde.

O PME como política pública também para as escolas do campo, prima pelo cuidado em desenvolver atividades de acordo com a cultura desta população, oferecendo os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico (obrigatório); Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Arte e Educação Patrimonial; Esporte e lazer; Memórias e Histórias das Comunidades Tradicionais.

As escolas urbanas e do campo podem escolher, de acordo com a necessidade da comunidade escolar e do que consta no projeto político pedagógico, quais macrocampos serão desenvolvidos, porém o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório para todas as escolas que aderem ao PME. Todavia, é

importante destacar que o objeto desta pesquisa são escolas urbanas. Neste sentido, será priorizada a descrição do PME deste tipo de escola.

O Macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” consiste em Orientação de Estudos e Leituras, que é obrigatório, e contempla as áreas diferentes do conhecimento: alfabetização, matemática, história, geografia, ciências, línguas estrangeiras e outras, conforme as orientações do PME 2014. O objetivo desta atividade consiste em articular o currículo escolar com as ações do programa.

A atividade Orientação de Estudos e Leituras deve ser realizada diariamente com duração de uma hora e meia, mediada por um monitor orientador de estudos. Esse orientador, preferencialmente, deve ser estudante de graduação ou de licenciatura, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ou estudante em estágio supervisionado de graduação.

Por seu turno, o Macrocampo Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnologia, de acordo com as orientações do PME, deve priorizar as temáticas Educação em Direitos Humanos, Promoção da Saúde, Ética e Cidadania. As escolas podem ter acesso a materiais relativos aos temas propostos acessando links disponibilizados pelo MEC³.

Fazem parte do Macrocampo Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica as atividades: i) ambiente de redes sociais; ii) fotografias; iii) história em quadrinhos; iv) jornal escolar; v) rádio escolar; vi) vídeo; vii) robótica educacional e viii) tecnologias educacionais. Essas atividades podem ser subsidiadas pelo Guia de Tecnologias Educacionais, disponibilizado pelo MEC⁴.

O Macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial” tem por finalidade incentivar a produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes, destacando o protagonismo das crianças, adolescentes e jovens através da possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si mesmo e do mundo, promovendo a valorização do patrimônio material e imaterial historicamente elaborado pela humanidade, bem como o sentimento de pertencimento ao local e à sua história.

³Promoção da saúde:

[www.http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar_texto?txt=38074&janela=l](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar_texto?txt=38074&janela=l). Direitos Humanos: [www.http://portal.saude.gov.br/index.php?=-com.content&view=articulos&id=14772aeducacao-em-direitos-humanos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913](http://portal.saude.gov.br/index.php?=-com.content&view=articulos&id=14772aeducacao-em-direitos-humanos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913). Acesso em: 30.04.2015.

⁴ Portal do MEC: www.mec.gov.br. Secretaria de Educação Básica. Acesso em: 30.04.2015.

Fazem parte do Macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial” as atividades: i) artesanato popular; ii) banda; iii) canto coral; iv) capoeira; v) cineclube; vi) danças; vii) desenho; viii) educação patrimonial; ix) escultura/cerâmica; x) grafite; xi) hip hop; xii) iniciação musical de instrumentos de cordas; xiii) iniciação musical por meio da flauta doce; xiv) leitura e produção textual; xv) leitura: organização de clubes de leitura; xvi) mosaico; xvii) percussão; xviii) pintura; xix) práticas circenses; xx) sala temática para o estudo de línguas estrangeiras e xxi) teatro.

O Macrocampo “Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal)”, tem por finalidade desenvolver processos pedagógicos que possam estimular a construção de valores sociais, conhecimentos e habilidades, competências e atitudes voltadas para a sustentabilidade socioambiental e econômica, assim como o entendimento acerca da função social dos tributos e o controle social.

São atividades deste Macrocampo: i) economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); ii) horta escolar e/ou comunitária; iii) jardinagem escolar; iv) com-vidas (organização coletiva pró meio-ambiente; v) conservação do solo e composteiras (horta e/ou jardinagem escolar e vi) uso eficiente da água e energia. Tais atividades enfatizam o debate acerca da transformação das escolas em espaços educacionais sustentáveis, com destaque para as atividades baseadas em experiências que motivem a criatividade e o protagonismo das crianças, adolescentes e jovens por meio da educação voltada para a cidadania, consumo consciente e responsável.

“Esporte e Lazer” é um Macrocampo que objetiva promover atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, voltado para o resgate da cultura local e fortalecimento da diversidade cultural. Essas atividades realizadas com foco na atribuição de significados crítico e criativo promovem o desenvolvimento integral do alunado através do acesso a práticas esportivas planejadas, promotoras de inclusão e ludicidade, incorporando-as ao dia a dia da comunidade.

São atividades deste Macrocampo: i) atletismo: badminton, basquete, futebol, handebol, natação, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, vôlei de praia, xadrez tradicional e virtual; ii) basquete de rua; iii) corrida de orientação; iv) esporte da escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas; v) ginástica rítmica; vi) judô,

karatê, luta olímpica e taekwondo; vii) recreação e lazer/brinquedoteca e viii) yoga/meditação.

A “Educação em Direitos Humanos” é um Macrocampo formado por um conjunto de atividades pedagógicas que objetivam promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais cooperando para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências.

Tais atividades auxiliam no desenvolvimento de conhecimento, habilidades, competências e empoderamento dos estudantes, estimulando-os a serem protagonistas na construção e promoção de uma cultura que valorize e vivencie os direitos humanos através da atividade da Educação em Direitos Humanos.

O Macrocampo Promoção da Saúde tem por finalidade garantir a qualidade de vida dos estudantes, apoiar sua formação integral por meio de ações de prevenção e atenção à saúde, através de atividades educativas que podem ser incluídas no projeto político pedagógico da escola nos projetos interdisciplinares como teatro, oficinas, palestras, debates e feiras. Outrossim, podem ser desenvolvidos em temas transversais voltados para saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual, práticas corporais, educação para saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso abusivo de drogas, saúde mental e violência.

As atividades em Promoção da Saúde oportunizam o desenvolvimento de uma cultura de prevenção e promoção da saúde no espaço escolar, protegendo os estudantes dos agravos à saúde e vulnerabilidade, sendo possível fortalecer a relação entre as redes públicas de educação e saúde. A atividade educacional oferecida é denominada de Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde.

Para que as escolas possam aderir ao Programa Mais Educação foram estipulados os seguintes critérios: i) Escolas contempladas com o Programa Dinheiro Direto na Escola/Educação Integral nos anos anteriores; ii) Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo de 3,5 nos anos iniciais, e nos anos finais, o IDEB menor que 3,9 e iii) Escolas com número igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Bolsa Família.

A seleção dos estudantes que participarão do PME deve seguir as orientações dispostas no Manual Operacional da Educação Integral (BRASIL, 2014), no qual é recomendado que

as escolas estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, selecionando, preferencialmente, para a participação do programa:

- Estudantes que apresentam defasagem idade-série;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos) onde existe maior saída espontânea 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;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014, p. 18).

Por conseguinte, é recomendado que a educação integral seja preferencialmente implementada com a participação de cem (100) alunos no PME, bem como, que tenham, no mínimo, sete (7) horas diárias ou trinta e cinco (35) horas semanais de atividades.

1.1.1 Composição das turmas, público alvo e monitores

O PME visa atender à população escolar dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, preferencialmente no que tange à distorção idade-série e beneficiários do Programa Bolsa Família. Além disso, é recomendado pelo programa que estes alunos estejam no 4º/5º ano e 8º/9º anos por serem, conforme o Manual Operacional da Educação Integral (MEC, 2014), respectivamente, séries de transição e por ter maior índice de abandono ao final do 9º ano do ensino fundamental.

As turmas devem ser compostas por trinta (30) alunos em todas as atividades, exceto nas atividades de Orientação de Estudos e Leituras e Campos do Conhecimento que devem ter, no máximo, quinze (15) estudantes por turma, com idades diferentes.

A monitoria das turmas do PME, preferencialmente, deve ser realizada por estudantes universitários de formação específica nas áreas de atividades do programa ou pessoas da comunidade escolar com habilidades adequadas, tais

como instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de história, agricultor para a horta escolar, entre outros. Ademais, estudantes da EJA e do Ensino Médio poderão desenvolver a função de monitoria de acordo com suas competências, saberes e habilidades (BRASIL, 2014).

O monitor tem seu ressarcimento calculado de acordo com o número de turmas, sendo oitenta reais (R\$ 80,00) para escolas urbanas e cento e vinte reais (R\$ 120,00) para escolas do campo.

1.1.2 Kits e materiais e financiamento

Conforme o Manual da Educação Integral (2014), os kits e materiais são compostos por

materiais pedagógicos e de apoio sugeridos para o desenvolvimento de cada uma das atividades. Para cada uma delas há uma sugestão de materiais que poderão ser adquiridos com o recurso do PDDE/Educação Integral. Os materiais expressos nas planilhas são referenciais para efeito de cálculo de repasse de recursos e para prestação de contas, devendo cada unidade executora responsabilizar-se pela qualidade dos mesmos, assim, como sua compatibilidade com as atividades constantes no plano de atendimento as escolas (BRASIL, 2014, p. 19).

O PME é financiado pelo FNDE e cada escola selecionada para participar do programa recebe um montante repassado através do PDDE/Educação Integral na conta bancária específica aberta pelo FNDE, no banco e agência indicado no cadastro da entidade no sistema PDDE web, destinado à Unidade Executora (UEX) que representa a unidade escolar. Esse montante destina-se às despesas denominadas de custeio e capital.

Conforme o Manual da Educação Integral (2014), são despesas de Custeio: i) ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; ii) aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos⁵ e iii) aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades da educação integral.

⁵ Relação de materiais Programa Mais Educação. Disponível em: < http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/11/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

Por sua vez, de acordo com o citado manual, caracterizam as despesas de Capital: aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, bem como outros bens permanentes importantes para o desenvolvimento das atividades. A tabela 1 apresenta os valores a serem repassados para custeio e capital.

Tabela 1 - Cálculo do valor a ser transferido às escolas

Número de estudantes	Valor do Custeio (R\$)	Valor em Capital (R\$)
Até 500	3.000,00	1.000,00
501 a 1.000	6.000,00	2.000,00
Mais de 1.000	7.000,00	2.000,00

Fonte: Manual Operacional Educação Integral. BRASIL, 2014.

Analisando a Tabela 1, pode-se perceber que os valores para Custeio e Capital são calculados de acordo com o número de estudantes, bem como os valores são diferentes entre ambos.

A realização do PME (BRASIL, 2014) deve estar de acordo com seus princípios pautados no Texto Desencadeador do Debate Nacional sobre a Política Curricular Básica (2012) que propõe o reconhecimento dos estudantes como produtores de conhecimento, em que devem ser enfatizados os processos que possibilitem a geração de sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos, que possam vivenciar diversas inserções sociais, políticas, culturais, laborais, bem como que tenham competência e habilidade para intervir a partir de problematizações sobre as formas de produção na sociedade atual. Nesse sentido,

é preciso dar atenção à indissociabilidade do educar/cuidando ou do cuidar/educando, que inclui acolher, garantir segurança e alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade das crianças, dos adolescentes e dos jovens, reafirmando os três princípios:
 Éticos - no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação;
 Políticos – defendendo o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania;
 Estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias (Manual Operacional da Educação Integral. BRASIL, 2014, p. 8).

Desta forma, o PME, embasado nos princípios descritos, pretende promover a educação para a cidadania, comprometendo-se a desenvolver ações

que promovam a inclusão social, a garantia dos direitos subjetivos e a qualidade de vida dos estudantes.

Para que esta política seja implementada de acordo com as orientações do texto do programa, é preciso articular suas propostas às da cultura escolar, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Articula-se ao PME outras políticas públicas que compartilham dos mesmos objetivos tais como o PCO, que também ocorre no contraturno da escola. Embora pretenda promover a melhoria da aprendizagem, suas ações e procedimentos são diferentes do PME, por priorizarem promover melhorias nos resultados de proficiência das avaliações externas como Prova Brasil e SADEAM, como será visto a seguir.

1.2 Programa Criando Oportunidade (PCO) – Reforço Escolar

A SEDUC/AM pretendendo fortalecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como efetivando a oportunidade de formar melhores Profissionais em Educação no Estado do Amazonas, implantou o Projeto Pedagógico de Reforço Escolar para atender aos alunos que apresentaram dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, disponibilizou o Projeto Criando Oportunidade (PCO). A implantação desse projeto foi realizada em 2011 em 14 municípios do Estado do Amazonas, atendendo a 90 escolas da Rede Estadual de Educação. Posteriormente, diante de seus resultados, o número de municípios e escolas passou a ser ampliado anualmente.

O PCO consiste na oferta de reforço escolar no contraturno aos alunos das escolas e

tem como objetivo principal a condução dos educandos da rede pública estadual, ao desenvolvimento de habilidades apontadas como críticas e como fruto natural desse desenvolvimento, alcançar a melhoria da aprendizagem e conseqüentemente o desempenho nas avaliações de larga escala (AMAZONAS, 2014).

O reforço é realizado de forma individualizada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ministrado por acadêmicos de Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e acadêmicos de licenciatura em Letras e Matemática no Ensino Médio que participam do processo seletivo organizado pela SEDUC/AM. A Tabela 2 apresenta os dados de atendimento do PCO:

Tabela 2 – Evolução do número de turmas PCO – 2011 a 2014

ANO ESCOLAR:	2011	2012	2013	2014
Nº de municípios envolvidos	14	14	25	22
Nº estagiários contratados	128	367	369	390
Nº escolas atendidas	90	184	212	219
Nº alunos atendidos	200	9.175	14.999	21.347

Fonte: CIEE- GERVS/SEDUC/AMAZONAS, 2014.

Ao analisar a Tabela 2 pode-se perceber que o PCO começou com o atendimento a um número restrito de escolas e estudantes. A partir dos resultados observados nas escolas que implantaram inicialmente o projeto, a SEDUC-AM decidiu ampliar o atendimento para as escolas da Rede Estadual, por meio do investimento que foi obtido com o Banco Internacional do Desenvolvimento (BID). Foram selecionadas para receber o PCO as escolas que apresentaram maior necessidade. Essa necessidade foi detectada a partir dos resultados de proficiência da Prova Brasil e do SADEAM, com o intuito de oportunizar o acesso ao reforço escolar, para promover a melhoria no desempenho dos estudantes.

1.2.1 Financiamento, público-alvo e professor ou acadêmico dinamizador

Conforme informações do sítio da SEDUC-AM⁶, o Projeto Criando Oportunidade – Reforço Escolar, recebe verba do Programa de Aceleração do Desenvolvimento Educacional do Amazonas (Padeam), oriundo do acordo de parceria firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que investiu 151 milhões de dólares objetivando a ampliação e otimização da Rede Pública Estadual de Educação. Os recursos captados junto ao BID pelo Governo do Estado, via Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), serão aplicados em ações para ampliar em pelo menos 33 mil novas vagas a capacidade da rede de ensino, através da construção de novos Centros de Educação Integral, adaptações em escolas regulares para Escolas de Tempo Integral, bem como expansão do “Reforço Escolar”.

⁶ PADEAM. Disponível em: < <http://www.educacao.am.gov.br/processo-seletivo-interno-para-o-curso-de-ingles/>>. Acesso em 30.04.2015.

O PCO destina-se aos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da SEDUC-AM que apresentam dificuldade de aprendizagem, sendo o encaminhamento feito pelo professor, assim;

ao ser observada a dificuldade na aprendizagem, é feito o encaminhamento direto ao Projeto Reforço Escolar, com o consentimento familiar. O reforço tem importância na vida de todos na escola. Deve ser incentivado para que as diferenças se igualem na aprendizagem, a fim de que o estudante possa se tornar cidadão ativo, crítico e participativo no âmbito escolar e social (AMAZONAS, 2014, p.6).

Com isso, além de objetivar promover a superação das dificuldades de aprendizagem e melhorar o desempenho dos estudantes, o PCO objetiva também promover a formação para a cidadania.

Os professores ou acadêmicos para atuarem como dinamizadores do PCO devem passar pelos critérios de seleção estabelecidos pela SEDUC-AM ou Órgão Autorizado. Esses critérios são estabelecidos na forma de edital pela SEDUC-AM, sendo o critério inicial passar na prova do processo seletivo. Posteriormente, são feitas as entrevistas e, finalmente, o processo de contratação e lotação.

1.2.2 Estrutura e atores envolvidos no PCO

A estrutura do PCO é formada pela Gestão Pedagógica com uma equipe composta por uma técnica da Gerência do Ensino Fundamental e uma técnica da Gerência do Ensino Médio para realização do acompanhamento pedagógico em conjunto com as CDEs; um técnico da Gerência de Valorização do Servidor para acompanhamento contratual junto à Secretaria Adjunta da Capital e CDEs; um supervisor pedagógico por CDE para realizar o acompanhamento pedagógico nas escolas.

Todos os técnicos envolvidos no PCO devem acompanhar a formação das turmas, orientar a atuação dos Acadêmicos/Professores dinamizadores, bem como verificar o desempenho dos estudantes “de modo contínuo e paralelo às aulas em turno normal, observando o estudante como um todo (...) através da participação nas atividades e aplicação do seu aprendizado” (AMAZONAS, 2014, p. 14).

Além dos técnicos da SEDUC-AM e das Coordenadorias Distritais de Educação, fazem parte do desenvolvimento do PCO o Gestor escolar, o Pedagogo,

o Professor regente de turma e os Acadêmicos/Professores dinamizadores e os representantes da comunidade escolar.

A descrição das atribuições de cada ator envolvido no PCO indica a preocupação da SEDUC-AM em sistematizar um projeto de reforço que enfrenta os desafios das fragilidades da rede de ensino estadual a partir do atendimento individualizado dos estudantes mediante o diagnóstico inicial feito pelo Professor Regente da turma, bem como propõe uma gestão democrática e compartilhada entre os diversos níveis de hierarquia institucional sem desprezar a importância dos atores que estão na escola, também reconhecendo a relevância dos pais e da comunidade escolar no enfrentamento das fragilidades acadêmicas dos estudantes.

Assim sendo, pelas descrições dos programas e projetos, pode-se perceber a preocupação da SEDUC-AM em oferecer formação continuada para os professores e atividades pedagógicas de reforço escolar para os estudantes, de forma interdisciplinar, objetivando melhorar o desempenho nos resultados de proficiência nas avaliações em larga escala.

Portanto, estando os projetos e programas implementados e em funcionamento nas Escolas A e B, para esta investigação levou-se em consideração a percepção do professor regente, da equipe escolar sobre o PME e o PCO, se a relação entre a política dos programas e a política da escola é consistente e se as melhorias proporcionadas pelos programas são percebidas pela equipe escolar no dia a dia com os alunos.

Para tanto, considerou-se relevante descrever no tópico a seguir, a organização da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC-AM), uma vez que é esta que gesta as políticas educacionais em instância macro, ressaltando-se ainda, os diversos atores que acompanham as políticas nas escolas.

1.3 Rede Estadual de Educação da cidade de Manaus

O estado do Amazonas é formado por 62 municípios, sendo Manaus a capital com uma população atual de 1.982.179 habitantes⁷. A Secretaria Estadual de Educação tem sede na capital do estado.

⁷ Fonte: Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 21/01/2013.

A criação da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) ocorreu no ano de 1946, através da Lei 1.596, de 1946, com denominação de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Posterior a diversas alterações no nome da Secretaria, a partir da Lei Estadual 2.600 de 2000, recebeu a denominação atual, de Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), que tem como competência:

Art. 2.º Para o cumprimento do disposto no artigo anterior, compete à Secretaria de Estado da Educação do Amazonas a formulação, a coordenação, o controle, a avaliação e a execução das políticas educacionais do Estado do Amazonas, zelando pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações e atividades relacionadas (AMAZONAS, 2014 a).

Concernente às competências da SEDUC-AM relativas às avaliações em larga escala, publicação de resultados, monitoramento e intervenção pedagógica, pode-se destacar:

- II – à coordenação do processo de definição, implementação e manutenção de políticas públicas para a educação no Estado;
- III – à elaboração de planos, programas e projetos educacionais em conformidade com as diretrizes e metas governamentais;
- IV – ao assessoramento às escolas estaduais na elaboração, execução e avaliação de programas educacionais e implementação de inovações pedagógicas no ensino fundamental e médio e modalidades;
- V – à manutenção de sistema permanente de informações quantitativas e qualitativas, da população estudantil, da qualificação dos profissionais da educação e da infraestrutura da rede escolar;
- VI – à elaboração de estudos e pesquisa, definição e avaliação de indicadores da qualidade e efetividade do sistema educacional;
- VII – ao oferecimento das condições de operacionalização e manutenção do processo de municipalização da educação, em parceria com os Municípios (AMAZONAS, 2014 b)⁸.

Por sua vez, a organização interna da SEDUC-AM é composta por Órgãos de Assistência e Assessoramento, Órgãos de Atividade-Meio, Órgãos de Atividade-Fim, assim sistematizados:

3) Órgãos de Assistência e Assessoramento

a) Gabinete: 1. Assessoria Jurídica, 2. Assessoria de Comunicação, 3. Assessoria Administrativa; b) Secretaria Executiva; c) Secretaria Executiva Adjunta da Capital. 1. Coordenadorias Distritais de Educação; 2. Centro Cultural Thiago de Mello; d) Secretaria Executiva Adjunta do Interior; 1. Coordenadorias Regionais de Educação, e) Assessoria Estratégica.

4. Órgãos de Atividades-Meio a) Secretaria Executiva Adjunta de Gestão: 1. Departamento de Logística (Delog); 2. Departamento de

⁸ Site SEDUC-AM. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br>. Acesso em: 14.set.2014.

Administração de Infraestrutura (Deinfra); 3. Departamento de Gestão Escolar (Degesc); b) Departamento de Planejamento e Gestão Financeira (DPGF); c) Departamento de Gestão de Pessoas (DGP).

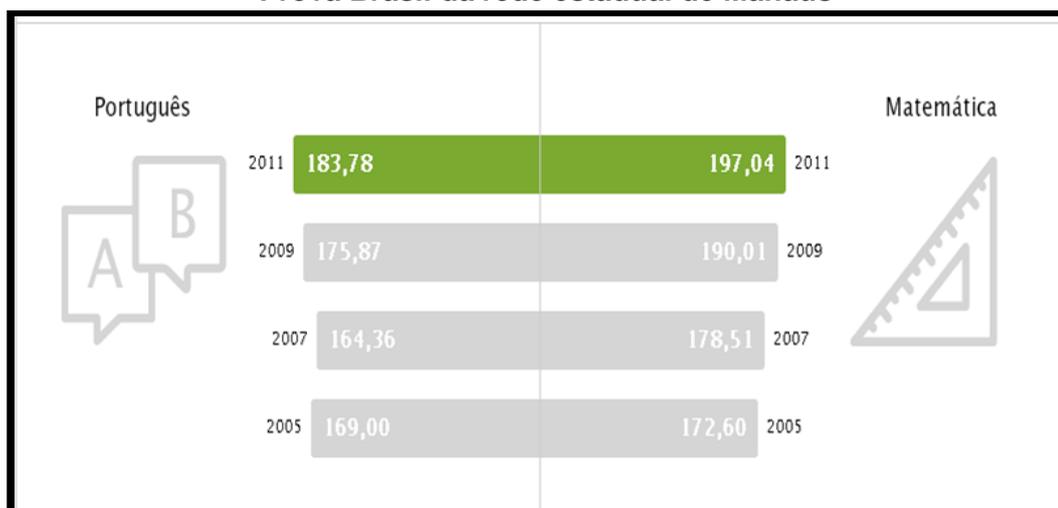
5. Órgãos de Atividades-Fim

a) **Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica:** 1. Departamento de Políticas e Programas Educacionais (Deppe); 2. Centro de Formação de Profissional “Padre José Anchieta” (Cepan) e 3. Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam); (AMAZONAS, 2014 b).

Cada órgão tem a finalidade de sistematizar o desempenho das atividades da SEDUC quanto aos aspectos administrativos, pedagógicos e logísticos visando a construir uma educação pública de qualidade.

A Rede Estadual de Educação, na cidade de Manaus, possui 224 escolas que atendem aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio em diferentes modalidades, tais como o ensino mediado por tecnologia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Ensino Superior na Universidade Estadual do Amazonas (UEA). O número de matrículas, em 2013, chegou a 80 mil. Contudo, é importante ressaltar que a ênfase desta pesquisa se dá no 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual na cidade de Manaus. A trajetória da Rede Pública de Ensino da cidade de Manaus tem sido ascendente quanto às médias de proficiência nas edições da Prova Brasil, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Evolução histórica da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil da rede estadual de Manaus



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2011). Organizado por Meritt e Lemann (2014).

Observa-se na Figura 1, que os resultados da média de proficiências na cidade de Manaus ainda não estão em nível adequado nas disciplinas avaliadas,

uma vez que, o nível adequado fica entre proficiente e avançado, conforme Escala de Proficiência do SAEB⁹. Segundo a Escala de Aprendizado disponibilizada pelo QEdU¹⁰, o nível adequado de proficiência em Língua Portuguesa é 225 e em Matemática é 275. O nível proficiente indica que os estudantes neste nível se encontram preparados para continuar os estudos. No nível avançado, segundo a média de proficiência, os alunos tiveram aprendizado além da expectativa. Portanto, percebe-se que a proficiência da Rede Pública, na cidade de Manaus, ascendeu do nível insuficiente para o básico, o que indica que os alunos precisam melhorar, e as atividades de reforço podem contribuir com esse avanço.

As Secretarias de Educação do Estado e do Município atuam em regime de colaboração, conforme preconizado pela LDB 9.394 de 1996

Art. 10 – Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (BRASIL, 1996, p. 34).

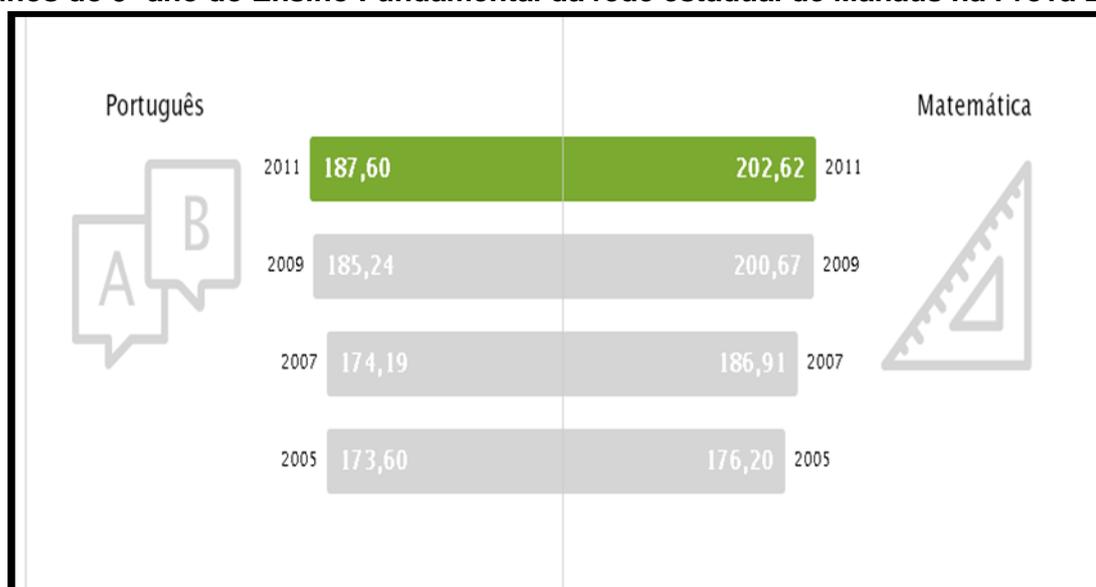
Desta forma, SEDUC e SEMED (Secretarias Municipais de Educação) oferecem Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Finais (6º ao 9º ano). Porém, somente a SEMED oferece Educação Infantil e somente a SEDUC oferece Ensino Médio, configurando a divisão de responsabilidades, conforme descrito no artigo supracitado. Ressalta-se, dessa forma, que o resultado do ensino público na cidade de Manaus é composto pelas notas de proficiência obtidas pelas turmas de quintos anos de ambas as secretarias, bem como o fluxo escolar disponibilizado pelo Censo Escolar.

A SEDUC-AM vem apresentando uma trajetória ascendente quanto ao desempenho na Prova Brasil, como indica a Figura 2.

⁹ Os níveis de proficiência estão detalhados no Anexo A.

¹⁰ Fonte: QEdU – Escala de aprendizado. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/125956>. Acesso em: 10.10.2014, às 13h.

Figura 2 - Evolução histórica da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Manaus na Prova Brasil



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2011). Organizado por Meritt e Lemann (2014).

Analisando a Figura 2, pode-se constatar que a média de proficiências em Língua Portuguesa foi de 173,60 pontos, em 2005, o que, conforme os níveis da escala SAEB, significa que, na média, os estudantes desenvolveram competências e habilidades básicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, embora esteja um nível acima do município, são necessárias estratégias para superar as fragilidades indicadas pela Prova Brasil.

Ainda, conforme se verifica na Figura 2, a proficiência em Matemática, no ano de 2005, foi 176,20, indicando que grande parte dos estudantes, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental estão no nível básico, precisando de atividades de reforço. Neste sentido, as intervenções pedagógicas para fortalecer o ensino e a aprendizagem da Matemática precisam ser otimizados para que os estudantes ao finalizarem o Ensino Fundamental Anos Iniciais estejam em nível avançado ou proficiente, que seria uma nota de proficiência acima de 225, indicado pelo nível 5 na interpretação da escala de proficiência.

Além de apresentar crescimento nos resultados, é válido destacar que a Rede Estadual nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, ultrapassou a meta estabelecida junto ao MEC, como se pode observar na Tabela 3. Isso pode ser um indicativo de que as ações implementadas a partir da edição da Prova Brasil 2005, oportunizaram a melhoria da qualidade da educação nos aspectos enfrentados.

Tabela 3- Evolução do Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) na Rede Pública Estadual do Amazonas

Segmentos	Notas/ Metas	2005	2007	2009	2011
Ensino Fundamental I (4ª série/5º ano)	Notas	3,3	3,9	3,6	4,8
	Metas	Sem meta	3,3	3,2	4,1
Ensino Fundamental II (8ª série/9º ano)	Notas	2,7	3,3	3,6	3,9
	Metas	Sem meta	2,7	2,8	3,1
Ensino Médio (3ª série)	Notas	2,3	2,8	3,2	3,4
	Metas	Sem meta	2,3	2,4	2,5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do INEP, 2013.

Embora tenham sido identificados diversos aspectos a melhorar como, por exemplo, estrutura das escolas e formação continuada para professores, técnicos, gestores, entre outros, pode-se afirmar que as notas de proficiência da Rede Estadual de Ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam-se em linha ascendente, como aponta a Figura 3.

Figura 3 - Evolução do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de Manaus



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2011). Organizado por Meritt e Lemann (2014).

Observa-se, na Figura 3, que o IDEB das escolas da Rede Estadual de Ensino em Manaus, no Ensino Fundamental I, vem apresentando crescimento, tendo evoluído de 3,7 pontos, em 2005, para 5,2 pontos, em 2013, apresentando crescimento de 1,5 pontos, assim, as metas projetadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) foram superadas.

Dentre as medidas tomadas pela SEDUC/AM para melhorar o IDEB das escolas está a reorganização dos setores que compõem o sistema educacional. Neste sentido, em 2005, foram criadas as Coordenadorias Distritais de Educação que, entre outras funções, são responsáveis pelo monitoramento das escolas de forma mais sistematizada.

1.3.1 Coordenadorias Distritais de Educação

As Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) foram criadas em todo o estado do Amazonas, assim cada município tem uma Coordenadoria Distrital que atende à Rede Estadual de Educação. Contudo, no Município de Manaus, devido ao quantitativo de escolas estaduais e ao tamanho da cidade, existem sete CDEs para atender à demanda de cada zona da cidade.

Conforme a Lei n.º 3.642, de 26 de julho de 2011, as CDEs são copartícipes das atividades realizadas pela Secretaria Estadual de Educação nas ações de supervisão escolar desenvolvidas pela Coordenação Adjunta Pedagógica e Assessoramento Técnico Administrativo desenvolvido pela Coordenação Adjunta Administrativa. Logo, as Coordenadorias Distritais também contribuem como parceiras nas ações propostas pela SEDUC/AM. Cada Coordenadoria atende a um conjunto de escolas estaduais divididas de acordo com as zonas geográficas da cidade de Manaus distribuídas como destaca o Quadro 1.

Quadro 1 - Coordenadoria Distrital de Educação de Manaus por Zona

Nº	Coordenadoria Distrital de Educação	Zona de atendimento
01	Coordenadoria Distrital de Educação 01	Centro e Sul
02	Coordenadoria Distrital de Educação 02	Centro Sul
03	Coordenadoria Distrital de Educação 03	Centro Sul e Centro Oeste
04	Coordenadoria Distrital de Educação 04	Oeste e Centro Oeste
05	Coordenadoria Distrital de Educação 05	Leste
06	Coordenadoria Distrital de Educação 06	Norte I
07	Coordenadoria Distrital de Educação 07	Norte II

Fonte: Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino (AMAZONAS, 2015) .

Compete às CDEs coordenar, monitorar e avaliar os indicadores pedagógicos das escolas, mediante as metas estabelecidas visando ao crescimento da aprovação, à diminuição do abandono e repetência escolar. Além disso, elas devem contribuir com os gestores, docentes e técnicos na construção do Painel Escolar, importante ferramenta para a gestão democrática, por ser um instrumento de gestão à vista, bem como, na implantação de programas e ações de apropriação dos Sistemas de Gestão Escolar, Gestão de Pessoal e Gestão Ambiental.

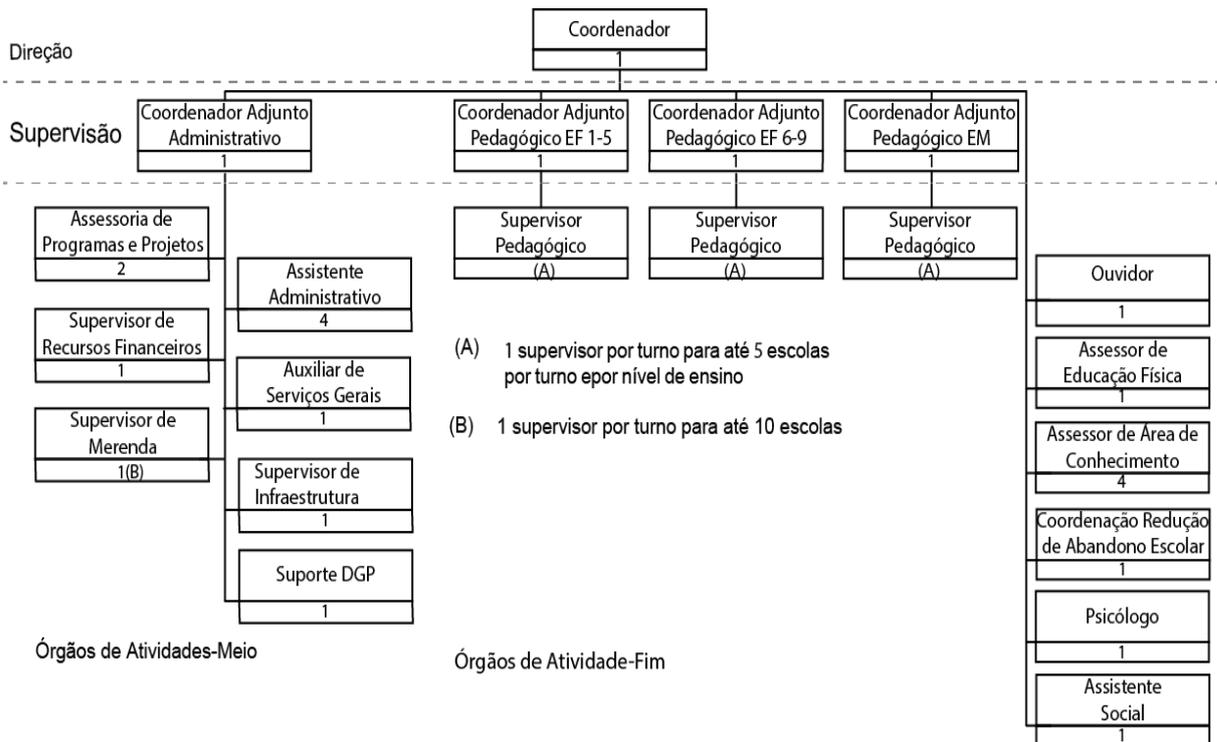
Por sua vez, o Coordenador Distrital de Educação e demais dirigentes que compõem a estrutura orgânica da SEDUC-AM, têm como atribuição:

- I – gerir as áreas operacionais sob suas responsabilidades;
- II – assegurar padrões satisfatórios de desempenho em suas áreas de atuação;
- III – zelar pelos bens e materiais sob sua guarda, garantindo-lhes adequada manutenção, conservação, modernidade e funcionamento;
- IV – promover permanente avaliação dos servidores que lhe são subordinados, de acordo com as orientações dos recursos humanos, inclusive para efeito de promoção por merecimento;
- V – propor medidas disciplinares, na forma da legislação específica;
- VI – executar outras áreas complementares, em razão da competência do órgão sob sua direção ou sob orientação do Secretário de Educação (Lei n.º 3.642, de 26 de julho de 2011).

Torna-se relevante destacar que o item II apresenta maior relação com o acompanhamento dos resultados das avaliações externas em larga escala, por primar pelos padrões satisfatórios de qualidade, observados nos indicadores. Desta forma, o desempenho dos estudantes nas avaliações deve atingir as metas pactuadas pela SEDUC-AM e pelas escolas estaduais. É neste aspecto que os papéis do Coordenador Adjunto Pedagógico e Supervisores Pedagógicos têm preponderância, uma vez que são estes atores que acompanham e orientam o aspecto pedagógico. Todavia, as CDEs são compostas por diversos profissionais que atuam na área de educação, visando a atender às necessidades das escolas.

Para melhor atender a demanda, o quadro de servidores das CDEs é composto por uma equipe multiprofissional com psicólogos, nutricionistas, professores especialistas e pedagogos. A Figura 4 apresenta o Organograma das Coordenadorias Distritais de Educação:

Figura 4 -Estrutura administrativa das Coordenadorias Distritais (capital)



Fonte: Andrade (2015).

A análise da Figura 4 possibilita o entendimento do funcionamento das Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) na Rede Estadual na cidade de Manaus – AM. Assim sendo, é importante descrever a atribuição de cada servidor.

Cabe ao Coordenador Distrital o acompanhamento técnico pedagógico e administrativo das escolas circunscritas à CDE. Por sua vez, os Coordenadores Adjuntos Pedagógicos têm como atribuição o acompanhamento pedagógico do segmento em que atuam, assim, são três Coordenadores Adjuntos Pedagógicos: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os Coordenadores Adjuntos Pedagógicos são responsáveis pela promoção de formação continuada em serviço para os professores, assessoramento da gestão escolar e orientações aos pedagogos ou coordenadores pedagógicos das escolas. A ênfase dada ao aspecto pedagógico das escolas embasa-se nas legislações estadual e federal.

O acompanhamento pedagógico *in loco*, nas escolas, é realizado pelos Supervisores Pedagógicos. São eles que analisam junto com os professores, pedagogos e gestor escolar os resultados da avaliação externa em larga escala, objetivando organizar os planos de intervenção pedagógica, orientar professores

quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, acompanham o desenvolvimento do programa de formação de professores Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, Programa Mais Educação e Projeto Criando Oportunidade (reforço escolar).

É de responsabilidade dos técnicos do Departamento de Gestão de Pessoas (DGP) o acompanhamento à lotação dos professores, enquadramento, férias e licenças especiais. Acompanham, ainda a lotação dos estagiários que trabalham nas atividades pedagógicas do Projeto Criando Oportunidade.

O Conselho Alimentar é responsável pelo acompanhamento do cardápio da merenda nas escolas circunscritas a cada CDE, no que concerne à qualidade do lanche ofertado aos estudantes e orientação aos profissionais das áreas de alimentação das escolas estaduais.

A equipe multiprofissional é formada por uma Psicóloga, uma Nutricionista e uma Assistente Social. Esta equipe tem por objetivo assessorar as Coordenadoras em assuntos pertinentes aos aspectos biopsicossociais dos estudantes, professores, gestores e demais profissionais que atuam na educação sob a jurisdição de cada CDE.

A estrutura das CDEs objetiva, conforme descrito anteriormente, garantir a qualidade da educação ofertada na Rede Estadual. Por conseguinte, utiliza como indicadores da qualidade os resultados e o desempenho apresentados nas avaliações externas em larga escala e fluxo escolar. Assim, apresenta-se no subitem a seguir como a Rede Estadual vem se apropriando dos resultados destas avaliações e utilizando-os como ferramenta pedagógica para intervir e melhorar seu desempenho.

1.4 PME e PCO nas escolas A e B

A seleção das escolas pesquisadas se deu baseada em quatro critérios, sendo eles: a) Participação das turmas do 5º ano na Prova Brasil (a partir de 2005) e no SADEAM (a partir de 2008); b) Patamar de partida na proficiência entre 174 e 184 pontos; c) Atender exclusivamente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; d) Desenvolver o PME e o PCO.

Os níveis de proficiência do SADEAM foram pesquisados dados disponibilizados pelo sítio da SEDUC/AM¹¹ e do CAEd com os resultados da avaliação em estudo. As escolas pesquisadas estão no nível socioeconômico 5. Conforme boletim emitido pelo INEP (2013),

o indicador de nível socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escolar em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto.

Embora o nível socioeconômico das escolas não se apresente relativamente alto, os resultados das médias de proficiência não correspondem ao esperado para este grupo, como se observou na pesquisa dos dados das escolas na Prova Brasil realizada no site QEdU e site do INEP.

As escolas pesquisadas serão denominadas neste trabalho, por questões éticas, de Escolas A e B. Essas escolas estão localizadas na zona oeste da cidade de Manaus, sendo circunscritas à Coordenadoria Distrital de Educação 4. Nos próximos itens serão descritos o funcionamento das escolas, sua estrutura física, localização, os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil e no SADEAM, bem como os programas e projetos implantados e desenvolvidos na escola com o intuito de promover o crescimento dos resultados da proficiência nas referidas avaliações externas em larga escala.

1.4.1 Escola A

A Escola A está localizada no bairro de São Jorge, zona oeste da cidade Manaus, sendo um bairro predominantemente residencial, oriundo de invasões, cujo crescimento inicial se deu de forma desordenada na década de 1970. Passou a ser reconhecido como bairro na década de 1980, período em que recebeu saneamento básico e que foi regularizada a posse das residências. A localização da escola não pode ser compreendida como insignificante, pois as pesquisas sobre eficácia e

¹¹ Site SEDUC-AM. Disponível em: <http://www.seduc.am.gov.br>. Acesso em: 14.09.2014, às 10h.

desempenho escolar têm apontado que o espaço em que se insere a instituição tem influência no desempenho dos estudantes, uma vez que

os fatores que determinam o desempenho cognitivo pertencem a três grandes categorias: os associados a estrutura escolar; os associados à família e àqueles relacionados ao próprio aluno. Os fatores associados à estrutura escolar dizem respeito à localização geográfica da escola; seu tamanho e organização da rotina pedagógica que podem influenciar o processo ensino e aprendizagem e conseqüentemente o desempenho nas avaliações (SOARES, 2004, p. 83).

Desta forma, quanto mais distantes dos bens culturais (bibliotecas, museus, laboratórios), maior a vulnerabilidade da escola e mais consistente o impacto no desempenho dos estudantes. Neste sentido, torna-se relevante destacar os fatores que podem influenciar o desempenho dos estudantes na avaliação em larga escala, pois,

esses fatores externos definem limites claros para a atuação da escola. Às vezes esses limites são tão estreitos que muitas escolas públicas brasileiras argumentam que pouco ou nada podem fazer. No entanto, há grande disparidade de desempenho entre os alunos de escolas públicas submetidas a condições semelhantes. Ou seja, há fatores internos associados ao desempenho dos alunos. O conhecimento desses fatores é o primeiro passo para a melhoria dos resultados escolares. O uso desses fatores em projetos de intervenção escolar, embora necessários, não é substituto para a busca de uma organização social que produza uma sociedade mais justa, mais rica, menos violenta, que utiliza mais adequadamente seus recursos e valorize a educação (SOARES, 2004, p. 87)

Neste sentido, é importante que as escolas identifiquem quais fatores da estrutura escolar podem estar concorrendo para a promoção do baixo desempenho dos estudantes e, neste aspecto, não é suficiente ter um prédio escolar com boas condições de funcionamento, pois

o principal recurso físico da escola é constituído por seu prédio, seus equipamentos, respectivas condições de uso. A manutenção desses recursos, responsabilidade interna da escola, é um bom indicador de como funciona a administração escolar. Costuma-se dizer que se deve visitar o banheiro da escola para se conhecer a qualidade de sua administração (SOARES, 2004, p. 87).

Portanto, o supramencionado autor assinala que podem ser preditores de nível adequado nas médias de proficiência nas avaliações externas a infraestrutura escolar e os recursos pedagógicos e indica como importante além dos recursos

físicos, os recursos didáticos ou materiais necessários à organização da instrução nas várias disciplinas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

O prédio escolar é composto por nove salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, uma sala de leitura, uma quadra de esportes e sanitários dentro do prédio e um pátio do interior da escola. A escola possui como equipamentos aparelhos de DVD, impressoras e computadores, mas não possui laboratório de informática nem biblioteca, neste sentido Soares Neto aponta que

promover a educação requer a garantia de um ambiente com condições para que a aprendizagem possa ocorrer. É importante proporcionar um ambiente físico (...) denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas (SOARES NETO et al., 2013, p.78).

Desta forma, a infraestrutura escolar adequada para o oferecimento de uma educação de qualidade, conforme pesquisa realizada por Soares Neto *et al.* (2013), deve conter além dos itens básicos para seu funcionamento (luz elétrica, salas de aula, cozinha, etc.) itens como sala de professores, laboratório de informática, biblioteca, bem como espaços que viabilizem o convívio social e a interação dos estudantes, como quadra de esportes e acesso à internet.

Contudo, ter uma infraestrutura adequada por si só não garante que os estudantes terão níveis proficiente e/ou avançado nas avaliações em larga escala, uma vez que

o tipo específico de recurso didático existente reflete, naturalmente, as opções pedagógicas da escola e a formação dos professores. Para que haja efeito cognitivo, entretanto não basta a existência de recursos didáticos, é preciso que sejam utilizados pelos professores como material pedagógico e que os alunos tenham acesso a eles. Assim, por exemplo, de nada adianta para o desempenho dos alunos a existência de um laboratório de computação que fica fechado a maior parte do tempo e que os professores não sabem utilizar em suas aulas. Na realidade, a definição do recurso pedagógico exige a consideração da dinâmica das atividades de ensino na sala de aula (SOARES, 2004, p. 88).

Soares (2004) corrobora com essa ideia e destaca que a formação docente e a forma como são utilizados os recursos didáticos nas aulas podem ser mais significativos para o resultado do desempenho escolar do que a escola ter o laboratório de informática e biblioteca.

O corpo docente da escola é formado por 21 professores, habilitados com graduação em Pedagogia, lotados em sala de aula. A Escola A atende

exclusivamente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental funciona nos turnos matutino e vespertino, com nove (9) funcionários entre administrativo e serviços gerais.

Martimore et al (2008) indicam diferenças importantes nos resultados educacionais do ensino primário, relacionadas à idade, classe social, sexo e raça, incidindo significativamente sobre os resultados cognitivos. Nesta pesquisa, enfatiza-se o valor agregado do nível socioeconômico que contempla todas as variáveis acima descritas. A Escola A, segundo os dados do INEP (2013) disponibilizados em forma de boletim para a escola está no nível socioeconômico 5, que se caracteriza por

alunos, que de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade (Nota técnica INSE, INEP, 2013).

Desta forma, é relevante destacar que os estudantes que possuem nível socioeconômico acima de três, isto é, de 40 a 50 pontos, possivelmente apresentam maior condição de escolarização, podendo contar com o apoio dos responsáveis, pois, conforme Bordieu (2013):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2013, p. 46).

Neste sentido, o acesso a bens culturais promovidos tanto pela família quanto pela escola podem contribuir para melhor desempenho dos estudantes, uma vez que o *background* destes estudantes se alia aos conteúdos didáticos oferecidos pela escola por meio de recursos pedagógicos, programas e projetos educacionais como o PME e o PCO.

Esta escola fez a adesão ao PME em 2010 e procedeu a implantação em 2011, nas atividades dos macrocampos de Futsal, Capoeira, Canto coral,

Letramento e Matemática com 110 alunos cadastrados. O Quadro 2 apresenta os dados do PME referentes ao número de alunos por ano.

Quadro 2 - PME Escola A: Número de alunos por ano e macrocampos

Ano	Número de alunos cadastrados	Macrocampos
2011	100	Futsal, Capoeira, Canto coral, Letramento e Matemática.
2012	140	Futsal, Capoeira, Canto coral, Letramento e Matemática
2013	150	História em Quadrinhos, Danças, Canto Coral e Orientação de Estudos e Leitura.
2014	150	Xadrez Tradicional, Danças, Orientação de Estudos e Leitura e Língua Portuguesa com ênfase em leitura e produção de texto.
2015	150	Xadrez Tradicional, Danças, Orientação de Estudos e Leitura e Língua Portuguesa com ênfase em leitura e produção de texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pela SEDUC-AM.

O Quadro 2 apresenta o número de alunos cadastrados por ano no PME desde sua implantação, em 2011, na Escola A, até o ano da pesquisa, 2015, tornando possível comparar os resultados de aprendizagem aferidos pelas avaliações internas e avaliações externas em larga escala neste período.

Em 2015 foram mantidas as mesmas turmas, pois o PME está funcionando com a verba do ano anterior, referente ao 2º semestre. Do mesmo modo, os monitores contratados são os mesmos de 2014 sendo um para cada atividade descrita. A verba do PME foi reprogramada para 2015 e não afetou o pagamento dos monitores.

Neste ano de 2015, a escola recebeu trezentos e cinquenta e sete (357) alunos, sendo organizados em quatorze (14) turmas do 1º a 5º ano. A Tabela 3 apresenta a distribuição das turmas.

Tabela 4 - Distribuição de turmas 2015 Escola A

Turmas matutino	Quantidade de alunos	Turmas vespertino	Quantidade de alunos
2º ano 01	23	1º ano 01	31
3º ano 01	27	2º ano 01	29
3º ano 02	28	3º ano 01	20
4º ano 01	22	3º ano 02	28

4º ano 02	21	4º ano 01	22
5º ano 01	29	4º ano 02	22
5º ano 02	29	5º ano 01	26
Total	179	Total	178

Fonte: Elaborada pela autora com os dados do SIGEAM WEB.

A análise da Tabela 4 oportuniza a compreensão de que o número reduzido de alunos possibilita melhor sistematização dos aspectos pedagógicos e administrativos dentro da instituição escolar, quanto às aulas, aos programas e aos projetos desenvolvidos. Todavia, há turmas que apresentam maior número de alunos, se comparadas com as turmas da Escola B como será visto adiante, o que pode configurar como desafiante em termos didático-pedagógicos.

As atividades do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico são realizadas com os alunos das turmas de 2º e 4º anos. A finalidade desta atividade é alfabetizar os estudantes que chegaram ao 2º e 4º anos sem terem aprendido a ler, escrever e realizar cálculos. O PME funciona nos turnos matutino e vespertino. Não há material didático específico para a monitora. As atividades, conforme documento norteador, são realizadas de forma lúdica, utilizando os jogos pedagógicos no espaço apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Sala do PME, Macrocampos Acompanhamento Pedagógico, Produção de Texto e Produção de Quadrinhos



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora na visita de campo em 23.06.2015.

Também são utilizados livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, disponibilizados pela pedagoga e pelos professores da escola.

As atividades de Dança são realizadas na quadra da escola, havendo uma escala de utilização deste espaço para que a atividade de uma turma não atrapalhe a da outra. A monitora de Dança é formada em Educação Física.

O Projeto Criando Oportunidade (PCO) funciona na escola desde 2012, com uma turma no turno vespertino. Em 2013 foram atendidos, na Escola A, 32 alunos do 5º ano e, em 2014, foram atendidos 30 alunos. Para os estudantes do turno vespertino que não são atendidos pelo PCO por estarem em sala de aula, a gestora solicitou mais uma dinamizadora para atuar com eles no turno matutino, mas até o início do ano letivo de 2015 ela não tinha sido atendida.

A dinamizadora que atua no turno vespertino é acadêmica do curso de Pedagogia, sendo este o segundo ano que ela está na escola à frente das duas turmas de reforço. Cada turma é atendida durante duas horas e são compostas por quinze alunos, sendo a primeira turma do 3º ano e a segunda turma do 5º ano do Ensino Fundamental. As aulas são realizadas em uma sala preparada exclusivamente para as turmas deste reforço.

A seleção dos estudantes para participarem do PCO é feita pelos próprios professores, durante a avaliação diagnóstica inicial, que é realizada durante o primeiro bimestre.

Conforme informações da dinamizadora, o material das aulas é organizado pela SEDUC-AM e repassado pela CDE na primeira reunião do ano. Compõe esse material a matriz de referência da Prova Brasil, alguns modelos de simulados disponibilizados pelo sítio do MEC e alguns livros didáticos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Os dinamizadores recebem os instrumentais como plano de aula, relatório bimestral para registrarem os conteúdos com descrição do que será realizado em cada aula. Esse plano deve ser elaborado junto com os professores regentes de turma com o intuito de trabalhar os mesmos conteúdos, melhorando assim, a aprendizagem dos estudantes no conteúdo em estudo.

1.4.2 Escola B

A Escola B está inserida no Bairro Planalto, localizado na zona Centro-Oeste da cidade de Manaus. Trata-se de um bairro que foi planejado, onde se instalaram diversos conjuntos residenciais, entre eles Flamanal, Belvedere e Campos Elíseos. Porém seu entorno é margeado por bairros oriundos de invasões¹². Conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população deste bairro, em 2010, era de dezesseis mil duzentos e oitenta e três habitantes (16.283).

Levando-se em conta a localização, a Escola B oportuniza maior inserção cultural para seus estudantes, uma vez que, o bairro em que está localizada a escola é preponderantemente residencial, havendo áreas específicas para comércio, parques, igrejas e quadras poliesportivas. Por ser um bairro planejado, há maior concentração de praças e parques para o lazer das crianças. Segundo Bonamino (2004) e Soares (2007), o efeito escola referente à infraestrutura e insumos pedagógicos influenciam os resultados da proficiência nas avaliações em larga escala.

A referida escola atende exclusivamente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O corpo docente possui 95,60% de professores com formação para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, graduação em Pedagogia, e 4% formados em Magistério (Ensino Médio Técnico, extinto com a LDB 5.692 de 1971).

A Escola B dispõe de um prédio escolar amplo, bem iluminado, com dez (10) salas de aula, uma (1) sala para professores, uma (1) sala para diretoria, uma sala (1) para secretaria escolar, uma (1) cozinha, sanitários masculino e feminino dentro do prédio escolar, um (1) laboratório de informática, uma (1) sala de recursos multifuncionais para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais, um (1) refeitório, uma (1) quadra poliesportiva e um (1) pátio com área grande onde as crianças costumam brincar na hora do recreio. Destaca-se na infraestrutura da escola a ausência de uma biblioteca ou sala de leitura, pois, trata-se de um item considerado importante nas escolas que objetivam oferecer uma educação de qualidade (SOARES, 2004).

¹²Invasões são bairros que surgiram da ocupação inicialmente irregulares de áreas urbanas e do campo. Boa parte dos bairros da cidade de Manaus se originaram de invasões na década de 1970.

Em 2013, a escola recebeu 603 alunos, organizados em turmas do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental tanto no turno matutino quanto no turno vespertino. Assim, as turmas tinham entre 34 e 47 alunos.

A taxa de rendimento por etapa escolar apresenta 2,1% de reprovação, 0,7% de abandono e 97,2% de aprovação. É válido destacar que a taxa de distorção idade-série, em 2013, foi de 18%, e, ainda, um dado relevante, o 3º ano foi a turma que mais reprovou com 8,0% (10 alunos) de alunos reprovados e 1,8% (3 alunos) de abandono. Devido à taxa distorção idade-série ser de 18%, a escola abriu uma turma do Projeto Avançar que tem por finalidade atender aos estudantes distorcidos, ou seja, que estão com idade avançada e numa série abaixo da que deveriam estar, recolocando-os na série adequada à sua idade no Ensino Regular.

O número de alunos matriculados, em 2015, é de quinhentos e oitenta e seis alunos, distribuídos nas turmas de 1º ao 5º anos nos turnos matutino e vespertino, conforme apresentação da Tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição de turmas 2015 na Escola B

Turma e turno	Quantidade de alunos	Turma e turno	Quantidade de alunos
1º ano 01 matutino	32 alunos	1º ano 01 vespertino	27 alunos
1º ano 02 matutino	30 alunos	1º ano 02 vespertino	30 alunos
2º ano 01 matutino	34 alunos	2º ano 01 vespertino	35 alunos
2º ano 02 matutino	33 alunos	2º ano 02 vespertino	35 alunos
3º ano 01 matutino	34 alunos	3º ano 01 vespertino	37 alunos
3º ano 02 matutino	34 alunos	4º ano 01 vespertino	35 alunos
4º ano 01 matutino	27 alunos	5º ano 01 vespertino	33 alunos
4º ano 02 matutino	27 alunos	5º ano 02 vespertino	35 alunos
5º ano 01 matutino	36 alunos	Avançar F 2 vespertino	32 alunos
Total	287 alunos	Total	299 alunos

Fonte: Elaborado pela autora com dados do SIGEAM WEB.

Conforme se observa na Tabela 5, as turmas da Escola B apresentam-se com muitos alunos, sendo a menor composta por 27 estudantes, o que pode se

constituir como um desafio quanto aos aspectos pedagógicos, gestão da aprendizagem e questões administrativas para atender aos estudantes.

A Escola B fez a adesão ao PME em 2012 e começou a desenvolver as atividades em 2013, quando participaram 150 alunos, distribuídos em 2º ano - 30 alunos, 3º ano - 30 alunos, 4º ano - 30 alunos e 5º ano - 60 alunos, nas seguintes atividades: Instrumentos de Cordas, Danças, Horta Escolar, Matemática e Letramento;

Por sua vez, em 2014 participaram 150 alunos, nos seguintes anos: 2º ano - 30 alunos, 3º ano - 30 alunos, 4º ano - 30 alunos e 6º ano - 60 alunos, nas seguintes atividades: Instrumentos de Cordas, Orientação de Estudos e Leitura, Danças e Horta Escolar, que funcionam nos turnos matutino e vespertino.

Os monitores das turmas são estudantes universitários selecionados previamente pela gestora da escola e encaminhados à CDE 4 para assinatura de contrato e lotação. Eventualmente, a própria CDE encaminha monitores que não foram selecionados pela escola. A monitora do Acompanhamento Pedagógico é acadêmica de Pedagogia; o monitor de Cultura e Dança é acadêmico de Educação Física; a monitora de Iniciação musical e de Instrumentos de Corda é acadêmica do curso de Música e a monitora da Horta Escolar é a mesma do Acompanhamento Pedagógico, experiente em cultivo e plantio de horta, pois é filha de agricultores e trabalhou muito tempo na plantação ajudando os pais.

Em 2015, a Escola B está desenvolvendo o PME com o repasse do 2º semestre de 2014. Desta forma, as turmas e monitores não foram alterados, exceto quanto às turmas de 5º ano, e as turmas do Projeto Avançar que são oferecidas na escola por ter 18% de alunos em Distorção Idade-Série, mas o número de alunos permanece o mesmo.

O Acompanhamento Pedagógico é realizado em uma sala onde estão dispostos carteiras, livros didáticos e um quadro branco e carteiras escolares. As orientações são feitas pela Pedagoga e pelo Apoio Pedagógico, não havendo material didático exclusivo para o PME, pois consideram que se deve trabalhar com os jogos pedagógicos, explorando o lúdico. O objetivo é acompanhar os estudantes que apresentam dificuldade na leitura e na escrita das turmas de 2º, 3º e 4º anos.

As atividades com Instrumento de Cordas são realizadas nas tendas que foram montadas ao redor da escola em uma área arborizada, como solução para a ausência de espaço e para evitar que o som dos instrumentos chegasse às salas de

aula dispersando as outras turmas. Quando a aula é de teoria musical o professor utiliza a sala do Acompanhamento Pedagógico previamente combinado com a monitora desta turma.

As aulas de Dança são realizadas em uma tenda próxima à tenda de Instrumentos musicais e também no espaço destinado às reuniões de pais, quando a turma precisa ensaiar para alguma apresentação.

Por sua vez, o PCO funciona apenas no turno vespertino com estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, selecionados pelo desempenho na avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo. A finalidade do projeto de reforço é intervir no processo de aprendizagem do aluno para promover a superação das dificuldades na assimilação dos conteúdos em Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conseqüentemente, melhorando seu desempenho nas avaliações da aprendizagem.

Em 2013, o PCO na Escola atendeu a 35 alunos organizados em duas turmas e, em 2014, atendeu a 36 alunos também organizados em duas turmas, que excederam entre dois e três alunos por turma, atendidas por um estagiário acadêmico de Pedagogia. Neste ano de 2015, foram organizadas duas turmas com quinze (15) alunos em cada turma. Uma turma para o 4º ano e a outra turma com alunos do 5º ano.

O dinamizador é acadêmico do curso de Pedagogia e está na escola há 2 anos. Segundo ele, as orientações para a realização das aulas do PCO são encaminhadas no início do ano letivo, com material enviado pela SEDUC-AM à CDE4. Junto com esse material que consiste em matriz de referência da Prova Brasil e livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são encaminhados também os instrumentos para elaboração do Plano de Intervenção a ser feito junto com os professores regentes de turma, bem como orientações para o relatório mensal que é encaminhado para a CDE.

A seleção dos estudantes que participam do PCO é realizada pelos professores regentes de turma no período de avaliação diagnóstica. Posterior a esse diagnóstico os estudantes levam os documentos de autorização para os pais que comparecem à escola para receber informações sobre o funcionamento do PCO, horários de atendimento e assinatura do termo de compromisso, pois se o estudante tiver três faltas consecutivas sem avisar à escola, os pais são chamados para solucionar o problema ou para passar a vaga do estudante para outro.

As aulas do PCO são realizadas em uma sala de aula, com carteiras, quadro branco, observam-se no espaço jogos pedagógicos, livros de literatura, revistas e materiais para consulta do dinamizador. A pedagoga e a gestora acompanham a frequência dos estudantes, os resultados bimestrais e o planejamento das aulas.

Possivelmente esses resultados estimularam a criação de políticas públicas que visavam a oferecer atividades pedagógicas no contraturno, ampliando os tempos e os espaços dentro das escolas, mantendo os estudantes envolvidos em atividades esportivas, artísticas e, principalmente, de aprendizagem, pois essa é principal função social da escola.

Diante da implementação como teste de realidade de tais políticas públicas educacionais no chão da escola, cabem alguns questionamentos que orientaram a pesquisa com vistas a propor ações que estimulem melhorias no desenvolvimento do PME e do PCO nas escolas pesquisadas:

- i) A ampliação de tempo e espaço na escola é suficiente para promover a melhoria da aprendizagem?
- ii) De que forma se pode aferir a efetividade das referidas políticas públicas educacionais?
- iii) Existe um monitoramento dos resultados dessas políticas?
- iv) Há uma avaliação específica para aferir seus resultados?
- v) São analisados esses resultados com a comunidade escolar interna e sistematizadas novas estratégias para que elas se tornem efetivas?
- vi) São efetivas essas políticas públicas?
- vii) Seus resultados são legitimados pelas notas de proficiência das avaliações externas das quais as escolas participam?

Os questionamentos aqui assinalados direcionaram a pesquisa de campo cujos resultados foram analisados e embasados no ciclo de políticas de Mainardes (2006) e suas proposições para avaliar políticas públicas. Destarte, os dados foram categorizados de acordo com a proposição do autor quanto ao “Contexto da prática”; “Contexto dos resultados e efeitos” e “Contexto da estratégia política”.

Quanto ao “Contexto da prática”, analisou-se a recepção da política nas escolas e sua implementação, bem como as percepções dos atores do processo educacional na equipe escolar que interatuam direta ou indiretamente com os programas, identificando mudanças, alterações e adaptações do PME e PCO para

que fosse possível sua concretização e variação na interpretação que esses atores conferem aos textos norteadores das políticas pesquisadas.

Por sua vez, no “Contexto dos resultados e efeitos” verificaram-se os possíveis impactos destas políticas para os atores que atuam nela, identificando-se as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e as observações da pesquisadora durante as visitas às escolas.

Relativo ao “Contexto da estratégia política”, assinalaram-se as desigualdades que poderiam ter sido criadas com a implementação das políticas, bem como as estratégias que as escolas pesquisadas utilizam para enfrentar as dificuldades dos Programas, verificando os espaços nas escolas destinados ao debate e reflexão sobre as políticas investigadas quanto aos pontos que precisam ser repensados e redimensionados.

Diante do exposto, tornou-se relevante pesquisar como essas políticas públicas mostram-se efetivas mediante sua implantação nas escolas. Assim sendo, o Capítulo 2, a seguir, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, os referenciais que são empregados para fundamentar a análise da pesquisa de campo e a discussão dos resultados desta pesquisa.

II. ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PME E PCO: PERCURSO METODOLÓGICO

A qualidade da educação brasileira ofertada à população, de acordo com os resultados apresentados pelo IDEB, a partir de 2007, mostrava-se inadequada quanto à aprendizagem dos estudantes, caracterizando, portanto, um problema no âmbito educacional por se contrapor aos preceitos da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394, de 1996, no que se refere aos direitos à educação e à aprendizagem. Diante disso, retomou-se o debate acerca da educação integral como forma de enfrentamento do problema da educação no país, partilhado entre os entes federados e hierarquizados.

Assim sendo, a questão da qualidade da educação adquiriu relevância, e seus problemas a urgência para serem solucionados em todas as esferas e níveis de governo, mobilizando ações como o Pacto de 28 Metas Todos Pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) e políticas públicas educacionais. É nesse contexto que são criados, nos estados e municípios, programas e projetos que objetivam primordialmente melhorar a aprendizagem a ser aferida nos testes padronizados de proficiência.

Como ponto relevante para analisar a efetividade das políticas públicas PME e PCO e suas convergências e divergências no funcionamento nas escolas, elegeu-se como foco a melhoria da aprendizagem dos estudantes aferidas nas notas de proficiências das avaliações externas que as turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participam nas Escolas A e B, que são a Prova Brasil e o SADEAM.

Portanto, a presente pesquisa objetivou avaliar a efetividade de duas políticas públicas cuja finalidade é garantir o direito de aprendizagem aos estudantes com a implementação de uma política pública educacional em nível Federal, o PME, e em nível Estadual, o PCO-Reforço Escolar.

Mobilizado pela necessidade de ofertar uma educação de qualidade que assegurasse o direito de aprendizagem, o MEC instituiu o PME em 2008, como uma política pública que objetiva ampliar tempos e espaços dentro das escolas, oferecendo atividades pedagógicas, artísticas, esportivas, socioeducativas, ambientais e culturais aos estudantes das escolas públicas cujo IDEB fosse igual ou

inferior a 4,6. Este programa é organizado em Macrocampos que oferecem dez atividades para os estudantes.

Posteriormente, mediante as notas de proficiência das avaliações em larga escala e a análise desses resultados, com o intuito de elaborar intervenções pedagógicas que pudessem promover a melhoria desses resultados, o Estado do Amazonas, por meio da SEDUC-AM, cria o Programa Criando Oportunidade: Reforço Escolar, com o intuito de promover a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual Pública. Inicialmente, o PCO atendia a poucas escolas, pois era necessário avaliar seus resultados e organizar uma equipe de acompanhamento do Projeto. Assim, o PCO vem crescendo a cada ano, especialmente depois de ter recebido o investimento do BID para ampliar o atendimento às escolas, aumentando, desta forma, o número de turmas do Reforço Escolar.

Conforme Magalhães e Souza (2011), a efetividade investiga em que medida os objetivos propostos para determinado programa e seus resultados foram atingidos, apontando a dimensão *exposta*.

Desta forma, a análise da implementação do PME e do PCO embasam-se nos questionamentos apontados por Mainardes (2006) quanto ao Contexto da prática em que se analisa a implementação dessas políticas nas escolas, bem como, a recepção da equipe pedagógica e gestores, além das adaptações para que os projetos fossem implementados.

Por sua vez, no Contexto dos resultados, foram analisados os impactos das políticas para os atores que a operacionalizam no espaço escolar, diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas e questionários aplicados aos referidos atores.

Referente ao Contexto da estratégia política analisam-se as possíveis desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas; estratégias delineadas para lidar com as dificuldades das políticas.

Posteriormente, apresentam-se os referenciais teóricos que contribuíram para a investigação dos dados coletados, abordando a análise da efetividade da implementação dos projetos e programas objetos desta pesquisa. No próximo tópico será apresentado o delineamento da pesquisa.

2.1 Metodologia, coleta e análise de dados

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo. Conforme Yin (2005), o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes. Assim, a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observação – consiste no diferencial do estudo de caso.

Para composição deste estudo de caso realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo. Foram utilizados os critérios abordados por Vergara (2009) que define a pesquisa quanto aos fins e quanto aos meios, assim delineados. Quanto aos fins, o estudo de caso será exploratório e descritivo. Exploratório por ser um estudo a ser realizado em área de conhecimento limitado e descritivo por apresentar características do fenômeno pesquisado e da população envolvida.

Quanto aos meios de investigação, refere-se a uma pesquisa bibliográfica, uma vez que foram utilizados estudos com base em materiais já existentes como: referências teóricas publicadas em livros, jornais, artigos, revistas especializadas e sites. Caracteriza-se também como um estudo de campo porque os procedimentos consistem em aplicação de questionários aos gestores, professores, pedagogos e pais de alunos que atuam no processo educacional das escolas pesquisadas.

Os autores Marconi e Lakatos (2010) apontam que a investigação preliminar em estudos exploratórios deve ser realizada através dos documentos e contatos diretos. Neste sentido, para compor este estudo, utilizaram-se como fontes primárias: dados acerca da proficiência na Prova Brasil e no SADEAM; documentos elaborados pelo MEC para orientação da implantação do Programa Mais Educação, bem como, documentos sistematizados pela SEDUC-AM que se referem ao Programa Criando Oportunidade (PCO) além de arquivos disponibilizados pelas escolas e professores das escolas pesquisadas. As fontes secundárias consistiram em obras de pesquisadores renomados e artigos acadêmicos pesquisados na base de dados Scielo.

Gil (2007) afirma que a pesquisa de campo caracteriza-se pelo aprofundamento do problema investigado, estudando-se um único grupo, realizando

observação e entrevista com os sujeitos da pesquisa para que expliquem o fenômeno observado. Nesta pesquisa, optou-se por pesquisar duas escolas.

A coleta de dados teve início com as visitas às Escolas A e B, em outubro de 2014, visando a conhecer as escolas e as políticas públicas implementadas nesses espaços que eram voltadas para a aprendizagem dos estudantes. A partir de fevereiro de 2015, fez-se a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas. Inicialmente, foi encaminhado o documento solicitando a autorização da pesquisa aos gestores das escolas. Desta maneira os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ressaltando-se os aspectos éticos de preservação da identidade dos participantes.

A amostragem da pesquisa se caracteriza pelos atores sociais que desenvolvem diferentes papéis na organização, gestão e execução dos projetos e programas. Dessa forma, os gestores das escolas A e B foram entrevistados por serem os atores principais na gestão dos espaços, disponibilização do material pedagógico utilizado nos programas e projetos e pelo acompanhamento dos resultados. Também foram entrevistados: a coordenadora do PME na Escola A e três monitores do programa que atuam em cada escola. É válido destacar que, desde o início de 2015, a escola B está sem coordenador do programa. Em seu lugar atua, provisoriamente, a monitora N. R. que está na escola há um ano e seis meses. Também foram entrevistados os dois professores dinamizadores do PCO.

Gestores, monitores do PME e dinamizadores do PCO mostraram-se receptivos à pesquisa e disponibilizaram-se a ser entrevistados com datas agendadas previamente. Na escola A, foram entrevistadas, individualmente, a gestora e a coordenadora do PME. Por sua vez, as monitoras do PME preferiram realizar a entrevista juntas e foi interessante observar os diferentes olhares acerca da implementação do Programa Mais Educação. As perguntas das entrevistas foram organizadas em blocos, sendo: Bloco I: aspectos pedagógicos da instituição; Bloco II: opinião sobre a efetividade do PME e do PCO para melhoria do processo de ensino e aprendizagem; Bloco III: relação do PME e do PCO com a melhoria dos resultados na avaliação externa. O roteiro encontra-se no Apêndice A.

Conforme Gil (2009), nos estudos de caso, as entrevistas têm sido a técnica mais utilizada contudo, para que tenham valor, é importante que seus resultados sejam contrastados com resultados obtidos de outras técnicas, como o questionário. Por isso, optou-se pela aplicação do questionário aos professores das

escolas A e B que atuam nos programas. Os professores, por serem em maior número, responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas. Este questionário estava dividido em três blocos: i) avaliações externas, programas e projetos; ii) Programa Mais Educação; e iii) Programa Criando Oportunidade – Reforço Escolar. O questionário encontra-se no Apêndice C.

Na Escola A, das 21 professoras regentes de turma, sete concordaram em participar da pesquisa e a responder aos questionários. Os questionários foram entregues às professoras, sendo agendado um prazo de dois dias para o recolhimento dos mesmos pela pesquisadora. Foram levados para a escola 16 questionários, pois se esperava que todas se disponibilizassem a participar, porém essa expectativa foi frustrada.

Por seu turno, na Escola B do total de 28 professores, 6 professoras se disponibilizaram a participar da pesquisa. Nessa escola, a gestora solicitou que os questionários fossem entregues às professoras e recolhidos por ela mesma, marcando o dia e a hora para o recolhimento desses, pois os professores estavam fechando avaliações sendo inviável encaminhar a cada um o instrumento.

Posterior à aplicação dos instrumentos de coletas de dados, foi realizada a etapa de redução dos dados no processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais, provenientes da aplicação dos instrumentos.

Descreve Gil (2007) que a categorização consiste na organização dos dados de forma que os pesquisadores consigam tomar decisões e tirar conclusões a partir deles, o que requer a construção de um conjunto de categorias descritivas que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa.

Os dados foram interpretados à luz dos teóricos e confrontados com os aspectos convergentes e divergentes das orientações apresentadas nos documentos que formalizam as políticas públicas em estudo, uma vez que Gil (2007) afirma que se faz necessário que os pesquisadores superem a simples descrição, visando a mobilizar outras percepções e questionamentos aos pontos já existentes, valendo-se da abstração e meta de análise dos dados, estabelecendo uma cadeia causal que promova possíveis explicações ao fenômeno investigado.

2.2 Fundamentos teóricos para a análise da implementação de políticas públicas

Conforme Condé (2012), toda política pública é característica da esfera pública da sociedade, refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem.

Relacionando o conceito de Condé (2012) supramencionado a políticas educacionais, pode-se compreender que os indicadores educacionais apontaram que o direito à aprendizagem não estava sendo garantido aos estudantes das escolas públicas pelo IDEB de 2007, momento em que foi instituído o PME como política pública educacional a ser implementada nas escolas com o IDEB inferior a 4,6. Portanto, o PME caracteriza-se como uma forma de enfrentamento da dificuldade do Estado em garantir o direito à aprendizagem, pois, segundo a descrição do Artigo 1:

o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Considerando que garantir a melhoria da aprendizagem é a finalidade do PME, é importante definir que o conceito de aprendizagem a ser utilizado nesta dissertação embasa-se na compreensão de Moretto (2007, p. 48): “aprender é construir significado”. No aspecto da educação formal, o aprender está relacionado ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos estudantes resolver problemas cada vez mais complexos, pois como afirma o referido autor,

devemos ressaltar, no entanto, que o desenvolvimento de tecnologias e a consequente automação de procedimentos diminuem cada vez mais a necessidade das aprendizagens meramente mecânicas, exigindo dos sujeitos a aprendizagem de significados mais complexos das relações entre os elementos que constituem uma situação problemática. Por esta razão, no contexto escolar, a cada dia são maiores as exigências na preparação dos alunos, tanto para a competência profissional como para sua participação como cidadãos, na melhoria da qualidade de vida, tanto pessoal quanto de seu grupo social (MORETTO, 2007, p. 49).

Assim sendo, as políticas educacionais implantadas no país, a partir do novo paradigma que compreende a educação como direito de todos e dever do

Estado, serviram e servem de embasamento para a elaboração de programas e projetos para viabilização do enfrentamento das fragilidades na educação brasileira apontados pelos indicadores nacionais (IDEB) e internacionais (PISA), como destaca do Passo a Passo do PME na escola:

Compreende-se que a Educação Integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola. Por isso, o Programa Mais Educação estimula a constituição do diálogo do tempo escolar estabelecido com o tempo ampliado, superando a lógica de turno e contraturno, e o entendimento de que as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa colaboram para garantir o direito de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens e de que o aprender envolve a atividade intelectual e tem que ter um sentido e ser prazeroso (BRASIL, 2013, p. 5).

Todavia, é importante destacar que acrescer o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, possivelmente, seja inócuo no sentido de garantir a aprendizagem, razão pela qual no escopo do texto do PME, enfatiza-se que suas atividades sejam organizadas de forma lúdica e diretamente relacionadas ao currículo e cultura escolar, estimulando a participação da comunidade e a formação para o exercício da cidadania, pois

política se refere sempre às atividades vinculadas de alguma forma ao poder, preferencialmente, legítimo, sua busca, manutenção, seus mecanismos de participação, suas organizações, grupos e instituições ligadas ao exercício. De alguma forma sua relação chave é entre governantes e governados, as ações de ambos na vida pública mediadas por diferentes instituições, grupos e organizações e seus "jogos", que produzem efeitos e resultados (CONDÉ, 2013, p. 4).

Desta forma, segundo Condé (2012), as pesquisas que objetivam avaliar as políticas públicas educacionais consideram o ciclo da política pública constituído pelas seguintes etapas: i) definição da agenda; ii) identificação de alternativas; iii) avaliação das opções; iv) seleção das opções; v) implementação e vi) avaliação.

Por sua vez, Mainardes (2006) apresenta o ciclo de políticas para analisar as políticas educacionais brasileiras, caracterizando-se como um referencial analítico útil que possibilita a análise crítica do percurso de programas e políticas educacionais desde a formulação inicial até a implementação no contexto da prática e seus efeitos. Assim sendo, a categorização dos dados embasou-se neste referencial para analisar a efetividade da

implementação do PME e do PCO, bem como seus impactos e resultados nas escolas pesquisadas.

Portanto, posterior às decisões acerca da agenda, da definição de quais interesses serão atendidos, sistematiza-se o processo de estabelecimentos das políticas, através de programas ou projetos que serão postos em práticas mediante a definição da população alvo e das ações que serão executadas para se atingir os objetivos. Conforme Lima e D'Ascenzi (2013), a implementação refere-se à execução das decisões adotadas na etapa prévia. Porém, de acordo com Perez (2010):

Uma concepção mais delimitada da implementação distingue etapas da *policy*¹³ pelo menos duas, antecedendo a implementação: a fase de formação da política, implicando a constituição da agenda, a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas e a fase de formulação da política quando várias propostas se constituem em política propriamente dita, mediante definição de metas, objetivos, recursos, e a explicitação da estratégia de implementação (PEREZ, 2010, p. 1181).

Desta maneira, no processo de implementação da política pública operacionalizada em forma de programa ou projeto, as variáveis intervenientes como gestores e executores precisam ser analisados para que se possa compreender como a população alvo recebe e percebe a operacionalização destes programas e projetos pensados para beneficiá-las buscando solucionar a situação-problema que, no caso desta pesquisa, é o fato dos estudantes não estarem aprendendo o adequado para a série em que estão matriculados.

Para Condé (2012, p.90), a implementação é “o teste de realidade, o lugar da ação”, cujas dificuldades configuram-se como características desta etapa da política pública,

primeiro porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo porque é a hora de verificar o quanto a política é crível e como ela vai se rotinizar. E também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação (CONDÉ, 2012, p. 91).

Neste sentido, analisar a efetividade da implementação do PME e do PCO implica identificar os pontos de maior fragilidade no processo da implementação, compreender a gestão destes programas no interior da escola, bem como identificar a percepção dos executores dessas políticas públicas e da população alvo atendida por elas.

¹³ Grifo do autor. Tradução: política pública diferente de “*politics*”.

Desta forma, o PME não se divorcia das crenças e práticas pedagógicas da escola, mas pretende contribuir para que a aprendizagem dos estudantes seja efetiva promovendo a redução da distorção idade-série e reprovação.

Por conseguinte, é relevante apresentar os resultados dos questionários aplicados aos professores em que são abordados tais programas. As respostas foram examinadas a partir da categorização dos dados descritas no próximo tópico.

2.3 Análise dos resultados

O direito a uma educação de qualidade garantido na Constituição Federal de 1988 estimulou, no seio da escola, a observação de seus resultados para promover a melhoria contínua da aprendizagem dos estudantes e a implementação de políticas públicas educacionais para garantir a aprendizagem de todos os estudantes que a ela tenham acesso, como Luck (2013) afirma que

de acordo com o princípio democrático, todos os alunos têm direito a educação de qualidade, a qual é promovida quando as experiências educacionais são realizadas de tal forma que todos eles se desenvolvem ao máximo de suas potencialidades Lück (2013, p. 41).

Com a finalidade de garantir o direito destacado autora supramencionada, foram criadas as políticas educacionais, como o PME, o PCO e outras . Diante dessa relação tão direta entre políticas públicas e os programas e projetos que as operacionalizam, estes termos serão tratados no texto como sinônimos.

Contudo, políticas públicas educacionais por si só não garantem a aprendizagem dos estudantes, nem a melhoria dos resultados das unidades educacionais. É preciso gestá-las, orientar os atores que por ela se responsabilizam, dando-lhes pleno acesso aos documentos formais e acompanhar sistematicamente seus resultados, pois segundo Lück (2013, p. 41):

Considerando as naturais diferenças entre seres humanos, a dinâmica interpessoal do processo de educação e o próprio princípio de que a formação e a aprendizagem são processos individuais e sociais cabe realizar, continuamente, monitoramento e avaliação tanto grupal como individual. Compete ver dinâmica e interativamente o todo e as partes que o constituem em caráter de reciprocidade, promovendo ajustamento e cuidados no processo educacional, tanto em âmbito coletivo como individual. Esse, pois, em resumo, é o escopo do monitoramento e avaliação em educação.

A autora supracitada assinala alguns caminhos possíveis para que as políticas públicas educacionais implementadas nas Escolas A e B contribuam para a garantia do direito de aprendizagem aos estudantes que fazem parte do PME e do PCO. Os monitoramentos individual e coletivo dos resultados de aprendizagem estão disponíveis para que os dinamizadores e monitores tenham acesso e possam compreender melhor o que precisa realmente ser desenvolvido com os estudantes que atendam para a superação de suas dificuldades.

A análise dos resultados desta pesquisa foi realizada à luz do ciclo de políticas proposto por Mainardes (2006), bem como aos documentos formais que legitimam e orientam a implementação e funcionamento das políticas públicas, alvo desta pesquisa, implantadas nas Escolas A e B.

Neste sentido, os atores entrevistados e que responderam aos instrumentos da pesquisa de campo são os que implementam as políticas públicas educacionais pesquisadas nas escolas, sendo relevante conhecer seu perfil profissional, uma vez que, Mainardes (2006, p. 53) *apud* Bowles (1992) diz que

(...) políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc.

Assim sendo, compreender quem são esses atores, quanto tempo atuam como profissionais da educação, bem como suas áreas de formação pode contribuir para esclarecer aspectos referentes à forma como atuam na implementação das políticas públicas educacionais e desenvolvem suas atribuições à frente do PME e do PCO.

O gestor no PME, por exemplo, desenvolve um papel fundamental no sentido de articular o programa com a comunidade escolar interna e externa. Desta forma, quanto ao perfil de gestor para as escolas que recebem o PME, é importante destacar que este deve desenvolver a gestão democrática para promover a articulação entre os diferentes setores, administrar e diversificar os espaços escolares para abrigar as atividades do PME, bem como estabelecer uma relação de parceria entre monitores e professores.

A gestão democrática compreende a importância e a necessidade da descentralização e circulação do poder de decisão, estimula a autonomia da equipe

escolar, promove a participação da comunidade no sentido político e cívico. Por sua vez, a característica progressista consiste no reconhecimento dos aspectos sociopolíticos e conhecimento da realidade para nela intervir, a partir de decisões dos colegiados e ações coletivas, sempre de cunho pedagógico respeitando a finalidade da escola, como descreve o trecho abaixo:

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização da gestão escolar. A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias compatíveis e eficazes de organização e gestão (LIBÂNEO, 2013, p. 115).

Neste sentido, é válido ressaltar o documento norteador Passo a Passo (MEC, 2012), que preconiza uma dinâmica que privilegie o estabelecimento de relações de solidariedade e confiança com o intuito de construir redes de aprendizagem que possam positivamente influenciar o desenvolvimento dos estudantes, legitimando o compartilhamento de responsabilidade e parceria entre escola e comunidade.

Portanto, cabe ao gestor promover as articulações necessárias para legitimar o papel da escola como ponto catalisador das redes de aprendizagem, assim como descrito no documento norteador do PME:

o diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Nesse sentido, o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas. Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. Cabe também ao diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas pressupostos pelo Programa Mais Educação e garantir a transferência (exposições, prestação de contas dos recursos recebidos) (BRASIL, 2012, p. 16).

Do mesmo modo, o gestor, no PCO, tendo como atribuições organizar o espaço em que são desenvolvidas as atividades pedagógicas, monitorar os resultados dos professores dinamizadores, supervisionar a demanda selecionada pelos professores e estabelecer comunicações acerca desta política educacional para a comunidade escolar, precisa ter um perfil democrático que prime pela qualidade da educação ofertada à população. Portanto, apresenta-se, a seguir o perfil profissional dos atores envolvidos na implementação das políticas públicas nas Escolas A e B, bem como responsáveis por sua efetividade.

A gestora da Escola A tem 55 anos de idade, graduou-se em Pedagogia e especializou-se em Gestão Escolar. Está na gestão desta escola há dois anos e tem mais de 16 anos de atuação no Magistério. A gestora da Escola B tem 50 anos de idade, é graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Gestão Escolar. Assumiu a gestão desta escola há três anos e tem mais de 16 anos atuando no Magistério.

A coordenadora do PME da Escola A tem 48 anos de idade, licenciatura em Geografia, Pós-Graduada em Psicopedagogia e, atualmente, é mestranda do PPGP/CAED/UFJF. Atua nesta escola há dois anos, mas coordena o PME desde 2010. As monitoras do PME têm entre 29 e 39 anos, atuam nesta escola há dois anos. A monitora de dança e xadrez finalizou a licenciatura em Educação Física neste ano de 2015 e está cursando Pós-Graduação em Gestão Escolar. As monitoras de Língua Portuguesa e Letramento, bem como a de Matemática cursam Pedagogia. Já a dinamizadora do PCO está finalizando a graduação em Pedagogia.

Conforme o Documento Orientador do PME 2013, o perfil do Professor Comunitário – Coordenador do PME na Escola - deve ser um professor efetivo do quadro de professores e ser

aquel@ professor(a) solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar; Aquel@ que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo; Aquel@ que é sensível e aberto às múltiplas linguagens e aos saberes comunitários; Aquel@ que apoia novas ideias, transforma dificuldades em oportunidades e dedica-se a cumprir o que foi proposto coletivamente; Aquele que sabe escutar as crianças, os adolescentes e os jovens e que tem gosto pela convivência com a comunidade na qual atua; Aquele que se emociona e compartilha as histórias das famílias e da comunidade (BRASIL, 2013, p.16).

Assim sendo, pode-se afirmar que a coordenadora do PME na Escola A está de acordo com o perfil descrito, visto que é uma professora efetiva do quadro de professores, e que busca articular no âmbito escolar a interface entre o currículo

escolar, o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como, a interação entre professores e monitores como destacado em sua fala

Procuramos fazer com que os monitores do PME participem do planejamento dos professores para que não fiquem muito diferentes o conteúdo trabalhado em sala de aula e as atividades do programa. Também verificamos sempre os cadernos dos alunos para identificarmos as dificuldades dos alunos e como podemos ajudar na aprendizagem deles (COORDENADORA DO PME DA ESCOLA A, entrevista concedida em 26.06.2015).

Ao descrever como busca articular o PME à cultura da escola e seu currículo, pode-se verificar que essa articulação poderia ser melhorada no sentido de tornar-se fortalecida pela participação da comunidade e criação de espaço para o diálogo pedagógico entre professores e monitores, a partir da análise dos resultados de aprendizagem da escola nas avaliações internas e externas, visto que não há instrumentos avaliativos que evidenciem a efetividade da implementação do PME na escola.

Por seu turno, o PME da Escola B está sem coordenador desde o início de 2015, assim, a monitora de Língua Portuguesa e da Horta, até o final da pesquisa, estava responsável pela coordenação do programa. Desta forma, o PME na Escola B possivelmente enfrenta maiores desafios, uma vez que, a monitora, por estar no 5º período de pedagogia, não tem experiência na coordenação de políticas públicas, tampouco na articulação entre o Projeto Político Pedagógico e currículo escolar, bem como na articulação entre monitores e professores no aspecto pedagógico, pois afirma que

desde o início desse ano fiquei responsável pela coordenação do Programa mas é difícil pra mim porque não tenho experiência nem muito conhecimento (do PME), nem sou muito próxima dos professores e conheço pouco o funcionamento, sei o que recebi de orientação ano passado da coordenadora que estava aqui (MONITORA DO PME DA ESCOLA B, entrevista concedida em 19.06.2015).

A ausência de um professor coordenador na Escola B pode dificultar a articulação da cultura da escola com as ações do PME, assim como a relação com o currículo escolar, uma vez que, na fala da monitora, há a indicação de que não teve acesso aos documentos norteadores do programa, e pode haver dificuldades em articular o PME com o currículo escolar.

Concernente ao perfil dos monitores, a faixa etária dos que atuam no PME desta escola está entre 37 e 47 anos, sendo 2 mulheres e 2 homens. Quanto à formação acadêmica, 01 é acadêmica de Pedagogia; 01 de Dança e 01 graduado em Economia. Já o Dinamizador do PCO tem 47 anos de idade e é acadêmico de Pedagogia. No que se refere à atuação nos programas, todos atuam há 2 anos.

Os 13 profissionais das Escolas A e B que participaram da pesquisa são todas do sexo feminino, têm idade entre 33 e 63 anos. A formação das professoras se divide entre Pedagogia (10 professoras) e Normal Superior (3 professoras). Neste sentido estão habilitadas para lecionarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme determina a LDB 9394, de 1996.

Relativo à prática docente, na Escola A, tem-se 2 professores com tempo de atuação de 2 a 5 anos. Docentes com atuação a partir de 11 anos são 5. As professoras lecionam em todas as turmas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História, Ciências, Artes e Educação Religiosa - 5; Ciências e Matemática - 01; Educação Física - 01.

Relacionado à prática docente, na Escola B, as 6 professoras atuam no magistério há mais de 11 anos. Lecionam: Matemática e Ciências: 1, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Ensino Religioso: 1. Até 2005, a Educação Física era desenvolvida como recreação e ministrada pelo professor regente de turma. Depois disso, passaram a ser ministradas pelos professores de Educação Física que lecionam para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: de 2 a 5 anos: 3; de 11 anos ou mais: 3 professoras.

Acerca da participação da escola nas avaliações externas, as professoras responderam que a Escola A participa das seguintes: Provinha Brasil - 5; ANA - 3; SADEAM - 5. Na Escola B responderam o seguinte: Provinha Brasil - 5; ANA - 1; Prova Brasil - 5 e SADEAM - 6. Quanto aos Programas e Projetos, os professores afirmaram que a Escola A participa de: Rede de Letras - 4; PNAIC - 4; Projeto Trilhas - 1; Projeto de Leitura - 2; PROERD - 1; APMC, PDE, PDDE e PPP - 1.

Por seu turno, Na Escola B os projetos e programas desenvolvidos, segundo os professores são: Rede Cidadã Digital: 1; Reforço Escolar: 01; Trilhas: 01 e PNAIC: 3.

Analisando as respostas das professoras em relação aos Programas e às avaliações externas, é possível verificar que, as 13 professoras das Escolas A e B

que responderam ao questionário têm conhecimento da realização das avaliações externas na escola. Por outro lado, nenhuma das 7 professoras da Escola A indicaram como Programa ou Projeto desenvolvido na escola o PME e o PCO. Já na Escola B, somente 1 professora registrou o PCO - Reforço Escolar como um projeto desenvolvido na escola.

Assim, para averiguar a efetividade do programa, os dados de avaliação externa podem contribuir para a análise, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos atores educacionais, de acordo com as políticas públicas implementadas nas escolas pesquisadas. A seguir pretende-se discorrer acerca da efetividade das políticas pesquisadas analisando os diferentes contextos descritos por Mainardes (2006).

2.4 Contexto da prática

Conforme Mainardes (2006), no contexto da prática tem-se por finalidade descrever como a política foi recebida na escola e de que forma foi implementada. Por ser uma política pública educacional implantada no seio da escola, é importante investigar a efetividade de sua implementação, caracterizada por seu funcionamento e seus resultados no aspecto da aprendizagem dos estudantes.

O PME na Escola A foi implantado em 2012. Em 2013, quando a gestora atual assumiu a gestão da escola, ela optou por mantê-lo, por considerar que as atividades do macrocampo **Acompanhamento Pedagógico** promovem melhorias na aprendizagem, como ela,

Quando cheguei à escola ela já desenvolvia o PME, decidi manter porque vejo que ele melhora a leitura e escrita das crianças, e também ajuda na assimilação do conteúdo de matemática (GESTORA DA ESCOLA A. Entrevista concedida em: 18.06.2015).

Por seu turno, a gestora da Escola B decidiu fazer a adesão ao PME em 2013, por considerar que beneficiaria a comunidade ofertando outras modalidades de atividades acadêmicas e culturais: “oferecer a comunidade espaço de atividade cultural, acompanhamento pedagógico” (GESTORA DA ESCOLA B. Entrevista concedida em 21.06.2015).

Conforme Lück (2014), toda criança, jovem ou adulto tem necessidades educacionais correspondentes ao estágio de desenvolvimento em que se encontra,

bem como aos desafios culturais do seu contexto sócio-econômico-cultural e produtivo tanto próximo como remoto. Assim, o PME pode ser considerado um programa que corrobora com o que destaca a autora, uma vez que

é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social (BRASIL, 2014, p. 5).

Assim, no aspecto da implementação, as Escolas A e B buscaram organizar seus espaços, como determina o Manual Operacional da Educação Integral. As Escolas A e B reorganizaram seus espaços, disponibilizando uma sala de aula para o macrocampo acompanhamento pedagógico e leitura. A Escola B que tem o macrocampo Dança e Música armou tendas nas áreas externas da escola para que os alunos pudessem receber as aulas. Já na Escola A, as aulas de Dança ocorrem na quadra poliesportiva apresentada na Figura 6 deste trabalho, e as aulas de Xadrez, na sala do Acompanhamento Pedagógico e produção de textos que ocorrem em horários diferentes.

Concernente aos documentos norteadores foi possível perceber que são destinados exclusivamente aos gestores, pois os monitores e dinamizadores do PME e PCO relataram ter poucas informações sobre esses documentos e realizam suas atividades de acordo com a orientação das gestoras, pedagogas e supervisores pedagógicos, como informou a monitora da Escola A:

Nenhuma de nós recebeu formação sobre o funcionamento do PME ou como desenvolver as atividades. Quem faz essa orientação é a Coordenadora do PME aqui na escola (MONITORA DA ESCOLA A, entrevista concedida em 23.06.2015).

A monitora da escola B afirma:

Não recebi nem recebo formação para atuar no PME. Tudo que realizo com as crianças é pesquisado por mim. Ano passado tinha orientações da Coordenadora. (MONITORA DA ESCOLA B. Entrevista concedida em 19.06.2015).

Portanto, percebe-se que não foram compartilhados com os monitores do PME e com os dinamizadores do PCO os documentos de referência das políticas

públicas que estão sendo desenvolvidas nas escolas, nem mesmo o Projeto Político Pedagógico com o qual deveria estar articulado sendo uma divergência relativa à orientação da Portaria Interministerial nº 17, de 2007, que diz: ser atribuição dos integrantes do PME: “Art. 7º II. Prestar assistência técnica e conceitual aos que atuarão no Programa; III Capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa” (MEC, 2007, p. 5).

De forma semelhante, o documento norteador do PCO indica que entre as ações de implementação do Reforço Escolar “o gestor e sua equipe pedagógica devem reunir com os educadores para informar sobre a implantação do PCO e seus respectivos objetivos” (SEDUC-AM, 2014, p. 12). Contudo, a pesquisa de campo indicou que tanto os professores regentes quanto os dinamizadores carecem de maiores informações sobre o funcionamento desta política educacional, uma vez que, na Escola B, das 6 professoras que responderam ao questionário apenas uma professora indicou ter conhecimento do Reforço Escolar no contraturno.

Embora não tenha acesso aos documentos norteadores do PME nem conhecimento consistente do Projeto Político Pedagógico da escola, a Monitora da Escola B afirma realizar um trabalho que aborda os princípios que constam em tais documentos:

as crianças que frequentam mesmo conseguem aprender, se alfabetizam e vão melhorando o desempenho escolar. O trabalho com o lúdico as ajuda a entenderem o que elas não compreendem em sala de aula. E também não é igual à sala de aula, trabalho muito o lúdico com as crianças, a música, a dança fazem as crianças se desenvolverem melhor (MONITORA DA ESCOLA B. Entrevista concedida em 21.06.2015).

A fala da monitora sinaliza as principais diferenças entre as atividades desenvolvidas no PME e as atividades de sala de aula, indicando que o lúdico é proporcionado pela inserção do programa na escola, mas que, talvez, seja pouco contemplado em sala de aula. Desta forma, a concepção que a monitora da Escola B apresenta está de acordo com os princípios do PME no sentido de possibilitar outras formas de ensinar e aprender, ampliando os tempos e espaços dentro da escola que não seja na sala de aula, mas interagindo de forma lúdica com os saberes locais e o projeto político pedagógico da escola, no qual estão elencados os objetivos e conteúdos da proposta curricular.

Essas características destacadas podem revelar que a política esteja presente nas práticas da escola de forma a apresentar a reverberação em sua

política. Dessa forma, cabe saber se as escolas atendem tanto o PME como o PCO no que se refere ao trabalho entre professores regentes, monitores e dinamizadores que devem ter um entrelaçamento e em que as práticas pedagógicas podem ser compartilhadas de modo a potencializar esse aspecto de mudança. O conhecimento mais aprofundado dos documentos e da necessidade de integrar o trabalho realizado na escola e o do proposto pelo programa serão então expostos aqui.

A compreensão da finalidade da implantação do PME como política pública educacional que visa a melhorar a aprendizagem dos estudantes é bem clara para as gestoras das Escolas A e B, pois afirmam que

esse programa contribui para a aprendizagem porque muitas vezes, em casa, a criança não tem o acompanhamento dos pais nas suas dificuldades. Têm pais que não sabem ler e isso torna mais difícil o aprendizado da leitura pela criança e também só da criança estar na escola aprendendo xadrez que mexe com o raciocínio lógico, tendo a atenção das monitoras já faz muita diferença na aprendizagem delas (GESTORA ESCOLA A 18.06.2015).

Por sua vez, a gestora da Escola B entende que:

A aprendizagem com o PME melhora porque as crianças têm o incentivo do lúdico e as aulas não são como da sala de aula e como elas ficam mais tempo na escola, isso aproxima mais do desejo de conhecer (GESTORA ESCOLA B, entrevista concedida em 19.06.2015).

A percepção da gestora da Escola A é corroborada pelos materiais lúdicos dispostos na sala do PME que são utilizados durante as atividades, já na sala de aula nem sempre é possível que o professor desenvolva as atividades lúdicas e os atendimentos individualizados aos estudantes, como escreve o documento norteador do PCO – “no dia a dia da sala de aula nem sempre é possível estar trabalhando individualmente as dificuldades dos estudantes”.

Entretanto, tanto o PME como o PCO indica que o trabalho entre professores regentes, monitores e dinamizadores devem ter um entrelaçamento, no qual as práticas pedagógicas possam ser compartilhadas. Assim sendo, o desenvolvimento de atividades lúdicas em momentos específicos em sala de aula poderia dar maior contribuição ao desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes da escola, uma vez que existe uma seleção de alunos para participar do PME e do PCO.

O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico oportuniza outras formas de aprender, se relacionar e estabelecer outros saberes com a comunidade escolar para os estudantes selecionados para participar do PME e do PCO, o que pode vir a gerar resultados diferenciados no âmbito escolar, caracterizando outro aspecto do ciclo de políticas descrito por Mainardes (2006) como Contexto dos Resultados e Efeitos, que será descrito a seguir.

2.5 Contexto dos resultados e efeitos

De acordo com Mainardes (2006, p.54), no contexto dos resultados e efeitos existe a preocupação com “questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Considera-se a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados é considerada mais apropriada”, assim as políticas são analisadas considerando seu impacto e interações com desigualdades que possam existir no desenvolvimento das políticas públicas educacionais. Neste sentido, serão respondidas, nesta seção, as questões levantadas no Capítulo 2, apresentadas como aquelas que nortearam o instrumento: ii) De que forma se pode aferir a efetividade das referidas políticas públicas educacionais?; iii) Existe um monitoramento dos resultados dessas políticas e iv) Há uma avaliação específica para aferir seus resultados?

O impacto do programa sobre a aprendizagem dos alunos para os atores que atuam diretamente na política se mostra nas falas dos gestores. Para a gestora da Escola A, o PCO apresenta melhor interação com as atividades pedagógicas da sala de aula, pois busca desenvolver as competências e habilidades de leitura e interpretação de texto em Língua Portuguesa, além de solução de situações problemas em Matemática, que são conteúdos tanto da Proposta Curricular do Ensino Fundamental quanto da Matriz de Referência da Prova Brasil e do SADEAM, como ressalta em sua fala sobre os programas desenvolvidos na escola:

Todos eles têm relação com a aprendizagem dos estudantes, mas não considero que o PME esteja relacionado às avaliações externas. Acho que o PCO é que tem esse objetivo. O PME é para promover o aumento do tempo do aluno nas escolas (GESTORA ESCOLA A, Entrevista concedida em 18.06.2015).

Já a gestora da Escola B considera que apenas o PCO deve trabalhar com os dados da avaliação externa, como afirmou

[Aderi ao PME por] oferecer a comunidade espaço de atividade cultural, acompanhamento pedagógico, já o PCO tem uma proposta mais voltada para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas (GESTORA ESCOLA B, entrevista concedida em 19.06.2015).

A compreensão de ambas as gestoras está de acordo com a proposta dos programas, contudo, a fragilidade se dá na articulação entre essas políticas com a cultura e o Projeto Político Pedagógico, o que possivelmente promove dificuldades na aquisição de melhores resultados da aprendizagem dos estudantes. Considerando as diferenças entre os resultados das avaliações internas e externas, seus resultados não corroboram um com o outro.

Pode-se perceber que existe uma dificuldade quanto à aferição de resultados tanto do PME quanto do PCO, pois os dados apresentados na Tabela 7 não são analisados pelos atores que atuam diretamente nos programas, o que indica que o planejamento das ações dos programas embasa-se consistentemente em percepções subjetivas dos resultados de aprendizagem, constituindo assim, uma fragilidade, pois o monitoramento e a avaliação são partes relevantes na implementação de políticas públicas em é relevante questionar:

Por que monitorar? A resposta mais simples e verdadeira é: porque deve-se acompanhar a implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir erros. Por que avaliar? Novamente, a resposta mais direta é: porque o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade (CONDÉ, 2012, p. 20).

Durante a pesquisa de campo foi possível perceber a ausência de monitoramento dos resultados de aprendizagem dos estudantes, a partir dos dados estatísticos produzidos bimestralmente pelo SIGEAM, que poderia ser disponibilizado e analisado pelos atores que atuam diretamente nos programas, bem como por aqueles que atuam indiretamente, como afirma Mainardes (2006):

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação de desempenho de alunos e de outros dados; a aplicação de testes, entrevistas, etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as

desigualdades sociais que são criadas e reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p. 60).

Essas análises poderiam embasar um planejamento com metas e prazos mediante intervenções acerca das dificuldades reais dos estudantes concernentes aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e demais componentes curriculares. Da mesma forma, poderiam subsidiar a identificação de alunos com dificuldades nos componentes curriculares, pois, conforme o Documento de Educação Integral (MEC, 2014), os alunos que, preferencialmente, devem ser atendidos pelo PME devem receber o benefício Bolsa Família, se houver maior número de vagas do que de alunos beneficiários, essas vagas devem ser preenchidas pelos demais alunos com dificuldades de aprendizagem.

Igualmente, no PCO devem ser priorizados os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Os critérios de seleção que constam nas propostas dos programas são seguidos nas Escolas A e B, como afirma a monitora do PME da Escola A

A seleção dos alunos é feita pelos professores, sendo priorizados os alunos que recebem o Bolsa Família, os que têm dificuldades de leitura e escrita e também com dificuldades em Matemática (MONITORA M. ESCOLA A, entrevista concedida em 23.06.2015).

Já para o dinamizador do PCO na Escola B:

O professor regente de turma faz a avaliação diagnóstica, identifica os alunos que têm dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e nas quatro operações matemáticas, encaminha para o reforço (DINAMIZADOR PCO DA ESCOLA B, entrevista concedida em 20.06.2015).

Todavia, se a seleção de estudantes para os programas são feitas de acordo com a percepção dos atores, sem uma análise dos dados estatísticos, esta é uma fragilidade no desenvolvimento do PME e PCO, visto que há ausência de análise dos resultados das avaliações internas e externas com professores e monitores do PME tanto na Escola A quanto na Escola B, como verbalizaram os monitores do PME:

O resultado das avaliações externas não são compartilhados conosco, mas temos conhecimento pelo boletim e comentários dos professores (MONITORA PME ESCOLA A, entrevista concedida em 23.06.2015).

Fala semelhante apresenta a monitora da Escola B

A divulgação dos resultados da avaliação externa é feita para os professores, mas fica um quadro com o boletim na sala dos professores (MONITOR ESCOLA B, entrevista concedida em 20.06.2015).

A seguir apresenta-se, na Tabela 6, os dados de aprovação, reprovação e abandono das Escolas A e B, no período de 2010 a 2014, com o intuito de subsidiar a análise dos efeitos da implementação do PME e do PCO nas referidas escolas.

Tabela 6 - Rendimento das Escolas A e B de 2010 a 2014

Ano	Escola	Ensino Fundamental Avançar						Ensino Fundamental 1º Ciclo									Ensino Fundamental 2º Ciclo					
		1ª Fase			2ª Fase			1º Ano			2º Ano			3º Ano			4º Ano			5º Ano		
		A	R	Ab	A	R	Ab	Ap	Rep	Abd	Ap	Rep	Abd	Ap	Rep	Abd	Ap	Rep	Abd	Ap	Rep	Abd
2010	A	-	-	-	-	-	-	96,2	0	3,8	91,5	0	8,5	90,5	7,9	1,6	93	0	7	94,4	4,2	1,4
2010	B	-	-	-	-	-	-	100	0	0	100	0	0	84,9	14,4	0,7	100	0	0	91,1	8,9	0
2011	A	-	-	-	-	-	-	76,2	0	23,8	87	0	13	93,8	4,6	1,5	96,7	0	3,3	86,8	2,6	10,5
2011	B	-	-	-	81,8	0	18,2	100	0	0	99,3	0	0,7	80,8	19,2	0	100	0	0	90,5	8	1,5
2012	A	85,7	0	14,3				90,5	0	9,5	93,8	0	6,3	94,6	5,4	0	98,5	0	1,5	93,3	5,3	1,3
2012	B	-	-	-	71	25,8	3,2	97,6	0	2,4	98	0	2	88,2	9,6	2,2	100	0	0	90,2	9,1	0,8
2013	A	-	-	-	-	-	-	79,3	0	20,7	88,1	0	11,9	86	7	7	97	0	3	93,6	3,8	2,6
2013	B	-	-	-	96,8	0	3,2	100	0	0	100	0	0	89,7	9,3	1	99,3	0	0,7	97,1	2,2	0,7
2014	A	-	-	-	-	-	-	100	0	0	94,1	0	5,9	97,4	1,3	1,3	100	0	0	95,5	0	4,5
2014	B	-	-	-	61,3	29	98,3	98,3	0	1,7	99	0	1	76,9	22,1	1	100	0	0	97,9	0,7	1,4

Fonte: SIGEAM WEB.

Legenda: A = Aprovado; R = Reprovado e AB = Abandono.

Analisando a Tabela 6, é possível perceber que as Escolas A e B têm apresentado resultados do 5º ano, entre 86 e 97% de aprovação, de 2010 a 2014, e índice de reprovação entre 9,1% e 0,7% no mesmo período. Apesar da alta taxa de aprovação, as escolas A e B demonstram um percentual menor de alunos dentro do padrão proficiente e avançado de acordo com os testes em larga escala da Prova Brasil e do SADEAM.

Relativo a proficiência, em 2013 na Escola A, por exemplo, foi de 51% e, na Escola B, 41%. Apesar das inúmeras variáveis que afetam os resultados, eles podem sinalizar a existência de problemas a serem diagnosticados pelo cruzamento de outros dados internos e externos às escolas. Isso tenciona a responsabilização da equipe escolar por meio de uma gestão mais articulada e estratégica.

Diante dessas sinalizações, é relevante compreender quais aspectos no desenvolvimento das políticas pesquisadas podem contribuir para estas diferenças no desempenho dos estudantes e resultados da escola, pois, os programas pesquisados pretendem promover melhorias na qualidade da educação, portanto, suas ações devem estar articuladas ao cotidiano da escola para que se tornem mais significativas, a partir de monitoramento eficaz. Neste sentido, será analisado na próxima seção tópico Contexto da estratégia política proposto por Mainardes (2006).

2.6 Contexto da estratégia política

O contexto da estratégia política segundo Mainardes (2006, p. 55), “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

Relacionado às desigualdades geradas pelas políticas, ficou evidenciado na pesquisa que os resultados do fluxo escolar se comparados aos resultados de proficiência das avaliações externas indicam que há diferenças que podem ter sido geradas pelo desenvolvimento das ações das políticas públicas PME e PCO, já que nem todos os alunos participam das atividades dos programas. No entanto, a Escola A apresenta resultados acima de 80% na avaliação interna e resultados na Prova Brasil e SADEAM entre Abaixo do Básico e Básico de 2005 a 2012 e Proficientes, a partir de 2012, como se observa na Tabela 8.

Tabela 7 - Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática da Escola A e da Rede Estadual de Ensino do Amazonas na Prova Brasil (2005 a 2013) e no SADEAM (2008 a 2012)

ANO	Rede Estadual		Escola A Prova Brasil		Escola A SADEAM	
	L. Portug.	Matemática	L.Portug.	Matemática	L.Portug.	Matemática
2005	173,60	176,20	174,92	178,29	-----	-----
2007	174,19	186,91	170,98	185,65	-----	-----
2008	-----	-----	-----	-----	161,02	165,98
2009	185,24	200,67	180,74	200,1	-----	-----
2010	-----	-----	-----	-----	186,44	191,44
2011	187,60	202,62	181,21	206,84	-----	-----
2012	-----	-----	-----	-----	191,82	205,43
2013	190,72	204,26	205,37	227,30	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no sítio do INEP e SEDUC-CAED.

A Tabela 7 possibilita a comparação entre os resultados de proficiência da Rede Estadual. Podem-se comparar os resultados de proficiência da Prova Brasil e do SADEAM desde a sua primeira edição em 2008. Os resultados de aprendizagem são analisados por níveis de aprendizagem, que assim se organizam: Língua Portuguesa – 5º Ano: Insuficiente – 0 a 149 pontos; Básico: 150 a 199 pontos; Proficiente: 200 a 249 pontos e Avançado: Igual ou maior que 250 pontos (Meritt e Lemann, 2015)¹⁴.

Por conseguinte, a Escola A, de 2005 a 2009, não obteve níveis adequados de aprendizagem na Prova Brasil. Tendo-se como base as definições de Meritt e Lemann, considera-se com nível adequado os estudantes que estão nos níveis proficiente e avançado. Somente em 2013, a escola apresentou-se no nível adequado. Porém, dos 78 alunos participantes, 40 demonstraram o nível adequado tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Esses dados sugerem que a escola ainda não conseguiu encontrar uma forma mais equânime de proporcionar qualidade de educação para todos. Nesse sentido, aproveitar as potencialidades desses programas pode auxiliá-las nesse trabalho.

Por seu turno, a Escola B apresenta aspectos semelhantes ao da Escola A, relativos ao aspecto da proficiência e equidade, como apresentado na Tabela 8.

¹⁴ Níveis de aprendizado adequado. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado>. Acesso em 03.04.2015.

Tabela 8 - Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil 2005 – 2013, e SADEAM 2008 - 2012 Redes Estadual e Escola B

ANO	Rede Estadual		Prova Brasil		SADEAM	
	L. Portug.	Matemática	L. Portug.	Matemática	L. Portug.	Matemática
2005	173,60	176,20	182,47	185,65	-----	-----
2007	174,19	186,91	182,56	195,06	-----	-----
2008	-----	-----	-----	-----	162,17	163,43
2009	185,24	200,67	195,73	220,87	-----	-----
2010	-----	-----	-----	-----	185,92	191,10
2011	187,60	202,62	200,44	220,64	-----	-----
2012	-----	-----	-----	-----	199,78	213,69
2013	190,72	204,26	187,43	201,31	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no sítio do INEP e SEDUC-CAED.

Analisando a Tabela 8, pode-se notar que a Escola B, de 2005 a 2009, manteve seus resultados no nível de aprendizagem Básico em Língua Portuguesa. Já em Matemática, em 2005 e 2007, apresentou resultados Insuficientes. Em 2009, 2011 e 2013, apresentou nível de aprendizado Básico, indicando, assim, que seus alunos não tiveram aprendizado adequado nesta disciplina.

Por sua vez, a Escola A na Escala de Desempenho do SADEAM em Língua Portuguesa apresenta resultados em nível Básico (161,02) e Matemática também em nível Básico (165,98). Nos anos de 2010 e 2012, apresentou resultados no nível Proficiente em Língua Portuguesa e Básico em Matemática, em 2008 e 2010, e Proficiente, no ano de 2012. A Escola B apresentou resultados em Língua Portuguesa no nível Básico (162,17), em 2008, e Proficiente (185,92), em 2010, e 2012 (199,78). Já em Matemática, observou-se os resultados Básico (163,43), em 2008, em 2010, (191,10), e Proficiente (213,69), em 2012.

A ausência da análise dos resultados das avaliações externas com a participação dos monitores e dinamizadores caracteriza-se como uma fragilidade de implementação do PME e do PCO, uma vez que essas políticas devem estar articuladas ao cotidiano escolar, ao Projeto Político Pedagógico e aos resultados de aprendizagem dos estudantes. Desta forma, por não oportunizar uma reflexão pedagógica gerada pela apropriação dos resultados, essas políticas são desenvolvidas sem qualquer compreensão de sua efetividade, pois não há conhecimento de seus impactos na aprendizagem dos estudantes por aqueles que estão na ponta das ações pedagógicas das políticas – seus dinamizadores e monitores.

Em relação às repostas dos professores, porém, isto não acontece, pois dos sete professores da Escola A que responderam os questionários, cinco afirmaram que são realizadas, na escola, reuniões de apropriação dos resultados, além disso, estes resultados são utilizados no planejamento pedagógico. Na Escola B, dos seis professores que responderam ao questionário, quatro afirmaram que participam das reuniões de apropriação dos resultados e três professores afirmaram que utilizam esses dados para elaborar o planejamento de intervenções pedagógicas.

Aqui se configuram algumas desigualdades relacionadas à figura dos monitores, pois as reuniões para apropriação dos resultados podem envolver tanto professores quanto os monitores dos programas, uma vez que ambos atuam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Não se pode afirmar que o aumento da jornada deve aumentar o desempenho, isto porque a forma como o tempo está sendo utilizado demonstrará a real perspectiva de potencialização do trabalho da escola para uma qualidade na educação em que os programas buscam propiciar. Por isso, seria interessante que as escolas estudadas estivessem cientes da situação ou pelo menos detectando aspectos positivos no cotidiano escolar e na aprendizagem dos alunos.

Destarte, o seguinte resultado de questionário foi encontrado em relação ao PME e às avaliações interna e externa: quatro dos sete professores da Escola A consideram regular a contribuição do PME aos resultados das avaliações internas e externas, três consideram bom. Por sua vez, na Escola B, dos seis professores que responderam ao questionário, um considera regular, três consideram como bom os resultados promovidos pelo PME nas avaliações internas e externa e um considera ótimo.

Cabe salientar que uma percepção melhor dos impactos dos programas aconteceria se houvesse uma maior integração entre os professores, monitores e toda a equipe escolar para pensarem juntos as diversas ações da escola que proporcionariam formas eficazes para promover a aprendizagem dos alunos. Apesar de não ter sido perguntado diretamente sobre a articulação entre professores e dinamizadores, durante a pesquisa de campo, a pesquisadora percebeu que há pouca interação entre professores e monitores.

Assim sendo, a pesquisadora constatou ausência de um trabalho consistente em equipe entre professores e dinamizadores, uma vez que, os monitores informaram na entrevista que “verifica no caderno do aluno o que está sendo

trabalhado no bimestre e então desenvolve as atividades de acompanhamento pedagógico” (MONITORA ESCOLA A, entrevista concedida dia 26.06.2015).

Nesse aspecto, percebe-se certa discrepância nas atribuições do gestor quanto às articulações entre o currículo escolar e o PME. Por seu turno, na Escola B dos 6 professores que responderam ao questionário somente 1 afirmou conhecer o funcionamento do PCO na escola. Se os demais professores afirmam não conhecer, pode ser indicativo de fragilidades na comunicação entre gestora, professores e dinamizador do PCO, demonstrando assim que o dinamizador do PCO não participa das reuniões de planejamento. Percebeu-se durante a pesquisa de campo que não se trata de uma dificuldade dos atores envolvidos no desenvolvimento das políticas estudadas, mas da ausência de melhor orientação, acompanhamento pedagógico e monitoramento dessas políticas pelos órgãos competentes.

O aspecto de destaque na pesquisa foi o entrave para uma efetividade do PME e do PCO concernente aos resultados de aprendizagem e a articulação inconsistente entre o planejamento e a ação pedagógica dos professores em parceria com os monitores, agravado pelo pouco entrelaçamento entre o currículo escolar e ações pedagógicas dos programas.

Vale ressaltar que, a ausência de uma avaliação sistemática destes programas no seio da escola envolvendo a comunidade e a equipe escolar possivelmente contribuiu para o surgimento das fragilidades, pois o monitoramento, conforme Condé (2012) e Mainardes (2006) constitui importante item na análise de políticas públicas.

Como afirma Libâneo (2013), a avaliação das ações promove maior reflexão sobre a operacionalização das políticas públicas, pois,

a avaliação institucional é uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas. (...) visa à obtenção de dados quantitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos financeiros e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores etc., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição. A avaliação acadêmica ou científica visa à produção de informações sobre os resultados da aprendizagem escolar em função do acompanhamento e revisão das políticas educacionais, do sistema escolar e das escolas, tendo em vista formular indicadores de qualidade dos resultados do ensino (LIBANEO, 2013, p.198).

Portanto, seria de considerável valor para as Escolas A e B a instituição de avaliações institucionais escolares voltadas para verificar se os aspectos

organizacionais, qualitativos e objetivos dos programas estão sendo efetivos, para assim poder organizar intervenções em tempo hábil e ajustar a operacionalização do PME e do PCO na escola. Quanto à avaliação acadêmica descrita por Libâneo (2013), anualmente as escolas passam por duas avaliações cujos resultados, se forem utilizados para aferir a efetividade dos programas quanto à aprendizagem dos estudantes, tornará consistente o planejamento de ações e estratégias para atingir as metas pactuadas pelas escolas relativas aos índices de qualidade da educação.

Relevante, neste sentido, é abordar o monitoramento realizado pela CDE 4 quanto às atividades do PME e do PCO, uma vez que, segundo a fala dos monitores e dinamizadores a SEDUC-AM prioriza os registros de frequência, portanto o supervisor pedagógico tende a concentrar-se mais nos aspectos estatísticos em detrimento dos aspectos pedagógicos, como diz a monitora da Escola A:

A SEDUC-AM acompanha frequência dos monitores e dos alunos; algumas vezes, encaminham orientações sobre como trabalhar com os alunos, mas isso é mais realizado pela N. coordenadora do PME aqui na escola. (MONITORA DA ESCOLA A, entrevista concedida em 23.06.2015).

E monitora da Escola B:

A supervisora vem aqui e verifica se os alunos estão frequentando, se eu e os outros monitores estamos vindo, se ninguém está faltando e se o PME está acontecendo mesmo. Parece ser mais uma fiscalização do que acompanhamento pedagógico, porque ela não orienta nada. Vem aqui olha a frequência, confere comigo e só (MONITORA DA ESCOLA B, entrevista concedida em 19.06.2015).

Diante destas verbalizações, se verifica que o monitoramento realizado pela CDE 4 privilegia a observação de dados como frequência, número de alunos, alijando orientações pedagógicas que possam otimizar o trabalho dos monitores do PME e do PCO, configurando um ponto divergente das propostas dos documentos norteadores dos programas.

O monitoramento por parte dos técnicos da coordenadoria, voltado também para os aspectos pedagógicos, tem relevância no sentido de que os textos das políticas educacionais podem ser interpretados de diferentes maneiras pelos atores que atuam diretamente nas políticas, promovendo a operacionalização da política de maneira divergente do que propõe o texto, uma vez que segundo Mainardes(2006) apud Bowe et al., (1992, p. 22):

os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (...). Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Assim sendo, as escolas, diante do texto políticas e processo de implementação do PME e PCO, possivelmente, têm dificuldade de perceber o quanto essas políticas podem contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes e novas formas de ensinar para os professores se implementadas de acordo com o que está indicado no texto político, pois atuam, de acordo com os documentos norteadores, com práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para promover a superação das dificuldades dos estudantes.

No que concerne ao acompanhamento pedagógico dos monitores do PME, destaca-se a ausência de formação inicial e continuada para sua atuação junto aos estudantes. Segundo a fala dos monitores, após serem selecionados para atuarem no programa, não recebem nenhum tipo de formação sobre como realizar as atividades dos macrocampos de acordo com a proposta do PME, como afirmaram durante as entrevistas as monitoras das Escolas A e B:

Nenhuma de nós recebeu formação sobre o funcionamento do PME ou como desenvolver as atividades (MONITORA ESCOLA A, entrevista concedida em 23.06.2015).

Não recebo nem recebi formação. Comecei a dar aula e pronto, não foi feita nenhuma orientação. Depois que foram falando como funcionava o PME (MONITOR ESCOLA B, entrevista concedida em 19.06.2015).

Por sua vez, os dinamizadores do PCO, embora recebam formação inicial e continuada, consideram insuficiente se estanques as formações realizadas pela SEDUC, pois, de acordo com o dinamizador da Escola B:

Recebemos três formações por ano, mais ou menos, sempre com os professores do Sistema Positivo, mas acho pouco, porque no dia a dia sinto dificuldade quando preciso orientar alunos com muita dificuldade nas disciplinas. (DINAMIZADOR PCO, entrevista concedida em 20.06.2015)

Os monitores do PME e dinamizadores do PCO sinalizaram como pontos de melhoria destas políticas públicas, tanto a reformulação do monitoramento realizado pela CDE quanto o acompanhamento pedagógico e a organização de formações continuadas para o PME, além da proposta de aumentar o número de formações continuadas para o PCO.

Desta forma, a pesquisa sobre a efetividade das políticas públicas educacionais deve objetivar promover modificações que ajustem as diferenças promovidas pela política, pois, Mainardes (2006) afirma que

O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o que tem investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas nas políticas. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica (MAINARDES, 2006, p. 60).

A seguir são apresentados aspectos encontrados na pesquisa de campo que indicam as fragilidades na implementação que possivelmente dificultam a efetividade das políticas públicas educacionais pesquisadas.

A pesquisa de campo realizada nas Escolas A e B evidenciou os seguintes problemas:

a) Fragilidades PME: i) Ausência de análise dos resultados das avaliações externas com professores e monitores do PME; ii) Os gestores das escolas não conseguem ainda perceber as potencialidades que o PME pode promover quanto à aprendizagem dos alunos; iii) Ausência de compreensão entre as ações realizadas na escola voltadas para avaliação interna que pode reverberar na avaliação externa e iv) Ausência de formação continuada para os monitores.

b) Fragilidade PCO: i) Aparentemente insuficiência de comunicação entre os professores e a professora dinamizadora do PCO; ii) Ausência de acompanhamento dos resultados das avaliações internas e externas; iii) Desconhecimento da monitora sobre o PCO; iv) Considerável parte das atividades do PCO realizada com os alunos são tradicionais, como copiar do quadro, separar sílabas, fazer contas e v) Formação insuficiente para que os dinamizadores possam promover a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

c) Fragilidades comuns aos dois programas concernente à SEDUC-AM: i) Relativo aos documentos norteadores, foi possível perceber que são destinados exclusivamente aos gestores, ii) A compreensão de ambas as gestoras está de acordo com a proposta dos programas, contudo, a fragilidade se dá na articulação entre essas políticas com a cultura e o Projeto Político Pedagógico da escola; iii) Desigualdades relacionadas à figura dos monitores, pois as reuniões para apropriação dos resultados podem envolver tanto os professores quanto os monitores dos programas, pois ambos atuam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; iv) Ausência de uma avaliação sistemática destes programas no seio da escola envolvendo a comunidade e a equipe escolar e v) Ausência de orientações de cunho pedagógico na implementação e monitoramento no PCO e PME.

Com o intuito de promover o enfrentamento das dificuldades destacadas apresenta-se a seguir, no Capítulo 3, três Planos de Ação Educacional que objetivam contribuir para a minimização das desigualdades geradas na implementação das políticas, bem como na gestão pedagógicas dos programas tanto nas Escolas A e B quanto na SEDUC-AM.

III. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE MELHORIA CONTÍNUA NO PME E PCO DAS ESCOLAS A E B

O presente capítulo objetiva expor as ações do Plano de Ação Educacional com vistas a promover melhorias nas fragilidades identificadas durante a pesquisa de campo nas políticas públicas educacionais PME e PCO.

Sabe-se que o PME é uma política em nível federal implementada nas escolas públicas para promover a aprendizagem dos alunos ampliando tempos e espaços no âmbito escolar. Assim sendo, as propostas voltadas para este programa são concernentes ao que seria possível realizar nas Escolas A e B, de acordo com as proposições dos documentos norteadores quanto às atribuições dos atores que atuam no programa.

Vale destacar que o PCO é uma política em nível estadual, que é administrada diretamente pelo gestor e pedagogo da escola, com maior possibilidade de intervenção nos instrumentos, formação e recursos pedagógicos. Contudo, para maior compreensão das ações que serão propostas no PAE, retoma-se a seguir os principais pontos divergentes dos documentos norteadores e que fragilizam a efetividade das políticas nas escolas.

3.1 Aspectos relevantes observados na pesquisa de campo

O objetivo deste estudo de caso consistiu em investigar a efetividade da implementação das políticas públicas educacionais PME e PCO em duas escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Amazonas, na cidade de Manaus, empregando-se como medida de aferição os resultados de aprendizagem dos estudantes destas escolas nas avaliações internas e externas.

A motivação da pesquisadora para investigar estas políticas pública educacionais surgiu a partir do acompanhamento dos resultados das avaliações externas das escolas a partir da sua atuação docente na rede pública desde 2008, quando teve início as formações continuadas para a implantação do SADEAM. Com os resultados da Prova Brasil de 2005, pouco favorável ao Amazonas, a SEDUC aderiu a programas do MEC que visavam a promover a aprendizagem dos estudantes, melhorando, conseqüente, os resultados de proficiência. Contudo, sete anos após a

adesão ao PME, e três anos, ao PCO, observam-se as escolas cujos resultados de aprendizagem apresentam uma evolução divergente das políticas públicas de que dispõem.

Diante destas observações, considerou-se importante investigar a efetividade da implementação destas políticas educacionais, identificando que pontos impedem as Escolas A e B de conseguirem uma melhoria de aprendizagem a ponto de ser refletida no cotidiano das escolas, nas avaliações internas e nas avaliações externas.

Inicialmente buscou-se compreender de forma consistente as finalidades e objetivos das políticas educacionais, bem como o papel dos diversos atores envolvidos na implementação dos programas nas escolas. Assim sendo, o Capítulo 1 descreveu os aspectos do PME e do PCO, seu público-alvo, recursos, forma de seleção dos monitores e atribuições de cada um.

No Capítulo 2 foi descrita a trajetória metodológica da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como Estudo de Caso com o objetivo de estudar a efetividade das políticas públicas a partir da percepção dos atores que atuam nos programas.

A pesquisa demonstrou que a gestora da escola A seguiu com a implementação já fornecida anteriormente sem reconhecer de forma mais aprofundada os objetivos dos programas. A percepção que se tem por meio da fala dela destacada na análise é que ele funcionou como reforço escolar para auxiliar os alunos, mas o trabalho integrado entre professores e monitores é nulo. Verificou-se que o lúdico trabalhado pelos monitores serve para complementar as aulas dos professores já que eles não trabalham nessa perspectiva.

Notou-se dificuldade na organização de reuniões para apropriação de resultados e análise dos dados para uso pedagógico no planejamento dos professores, monitores e dinamizadores, bem como no plano de gestão. A articulação entre o currículo escolar e as proposições do PME e PCO são inconsistentes, pois não foi oportunizado aos atores a leitura dos documentos norteadores dos programas nem o Projeto Político Pedagógico das escolas.

O questionário aplicado aos professores evidenciou inicialmente uma considerável resistência aos programas, pois compreendem como algo que não lhes diz respeito, assim, apenas 7 professores da Escola A e 6 professores da Escola B se disponibilizaram a responder o questionário. A resposta dos professores indicou que

eles têm o mínimo de conhecimento acerca do PME e do PCO. Na Escola B, por exemplo, somente uma professora afirmou ter conhecimento do funcionamento do PCO na escola.

Outro aspecto que chamou atenção foi que os professores desconhecem a relação que o PME e o PCO podem ter com os resultados educacionais da escola, assim, articulam-se de forma inconsistente com monitores e dinamizadores, mostrando-se, algumas vezes, indiferentes. Também não compreendem a relação entre aprendizagem e avaliação, tratando como se fossem dois processos díspares.

Quanto aos monitores e dinamizadores, a pesquisa evidenciou que os monitores do PME nunca receberam formação para atuar no programa, não têm acesso aos documentos norteadores e que realizam suas atividades com o mínimo de supervisão pedagógica. Assim, entre os pontos para melhoria esse foi o de maior destaque. Outrossim, os dinamizadores do PCO recebem formação para atuar no programa, contudo não é suficiente e nem sempre é voltada para demandas propostas por eles. Ou seja, não partem de uma investigação das necessidades dos dinamizadores, mas de uma decisão da SEDUC.

A pesquisa de campo desenvolvida demonstrou que na Escola A essa articulação é mais percebida pelos monitores do PME e professores regentes por participarem da reunião de planejamento dos professores, bem como pela participação consistente da professora Coordenadora do PME. Já na Escola B percebeu-se pouca articulação entre o currículo e as atividades realizadas pelos monitores, pois estes não participam da reunião de planejamento e os professores mostram-se menos receptivos a trocas de informações sobre os alunos.

Além dessas questões, não há o compartilhamento dos resultados de avaliação externa e interna com os monitores e dinamizadores de forma que possam se apropriar dos resultados, refletir e atuar com intervenções sobre os pontos para melhoria nos resultados de aprendizagem.

Notou-se, durante a pesquisa de campo, que o acompanhamento orientado pela SEDUC tem se caracterizado como burocrático, com poucas contribuições ao desenvolvimento das práticas pedagógicas dos monitores e dinamizadores. Embora existam os instrumentos para registro dos planejamentos e, no caso do PCO, relatório bimestral, não há qualquer *feedback* ou orientação sobre as atividades dos atores do PME e do PCO.

Contudo, as fragilidades do PME e PCO quanto à sua efetividade, evidenciadas na pesquisa de campo podem ser superadas se ações de correção e ajustes forem implementadas. Neste sentido, serão apresentados, neste capítulo, Planos de Ação Educacional (PAEs), um para Escola A e outro para a Escola B, visando a atender as especificidades e peculiaridades de cada escola.

3.2 Proposta de intervenção: Plano de Ação Educacional

Embasado nos achados da pesquisa de campo e no estabelecimento de analogias entre a política proposta e a política executada, identificou-se divergências que impedem a efetividade das políticas públicas educacionais PME e PCO nas Escolas A e B. Desta forma, elaborou-se um PAE com o objetivo de fornecer possíveis estratégias de enfrentamento no âmbito da escola para superar essas fragilidades. Pretende-se, com isso, estimular o enfrentamento dos desafios para a efetividade dos programas e melhorar, de forma consistente e duradoura, os resultados de aprendizagem dos estudantes e desempenho da escola como um todo.

A ferramenta utilizada para apresentar o PAE é o 5W2H, pois de acordo com Lück (2001, p. 78) “esta é uma técnica básica para o planejamento preliminar e monitoramento de toda ação de gestão”. Trata-se de uma ferramenta de gestão utilizada para organização de projetos, propondo as perguntas: *What* (o que será feito?); *Why* (Por que será feito?); *Where* (Onde será feito?); *When* (Quando será feito?); *Who* (Por quem será feito?); *How* (Como será feito?) e *How much* (quanto custará fazer?). Visando responder as perguntas, organizou-se um Plano de Ação para cada escola, como dito anteriormente.

As políticas públicas pesquisadas, conforme descrito no Capítulo 2, objetivam primordialmente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mais especificamente relacionado à Língua Portuguesa e Matemática, que se caracterizam como componentes curriculares indispensáveis para melhor desempenho nas demais matérias. Neste sentido, propõe-se como uma das ações do PAE que os monitores e dinamizadores compreendam o nível de aprendizagem que caracteriza a escola, sendo desta forma necessário que tenham acesso aos dados das avaliações internas e externas para estudar e analisar, organizando assim, suas intervenções pedagógicas nas fragilidades indicadas nos resultados destas avaliações.

Como destacado anteriormente um dos pontos relevantes na implementação de políticas públicas é o seu conhecimento pelos atores que estão diretamente relacionados a ela. Considerando o relato dos monitores, constatou-se que desconhecem a proposta do PME, o que dificulta a sua implementação de forma correta. Diante disso, uma das ações propostas para a Escola A é um encontro de formação sobre o PME para todos os envolvidos na operacionalização do programa.

A comunidade escolar interna e externa, segundo apresentado no Capítulo 2, tem importante papel na implementação e operacionalização destas políticas públicas educacionais. Os professores devem trabalhar em equipe com os monitores para que as ações do PME e do PCO estejam de acordo com o currículo escolar. Por sua vez, a comunidade externa, ou seja, pais, responsáveis e instituições sociais do bairro em que está inserida a escola, devem participar da implementação e monitoramento das ações do PME e PCO, bem como se comprometerem com a frequência das crianças que são responsáveis nos programas e com a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Conforme a entrevista dos monitores da Escola A, a comunidade interna e externa dispõe de pouco conhecimento acerca dos programas, por conseguinte dos papéis que devem desempenhar na operacionalização desses programas. Assim, propõe-se como uma das ações do PME e do PCO uma reunião com a comunidade com o objetivo de apresentar os programas e os papéis que devem ser desempenhados por todos os envolvidos.

Quadro 3 - Plano de Ação Educacional da Escola A

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Reunião pedagógica para apropriação e análise dos resultados das avaliações internas e externas	PME e PCO têm impactos sobre os resultados das avaliações externas e internas, pois atuam diretamente na aprendizagem dos estudantes	Sala dos professores	A cada dois meses	Gestora e pedagoga	Estudo dos resultados dos dados das avaliações internas e externas no Data Show	Custo zero
Apresentação do PME e PCO para comunidade escolar interna e externa	Conforme documentos norteadores do PME e do PCO a comunidade deve conhecer e participar das avaliações destas políticas	Quadra da escola	Semestral	Gestora, monitores PME e dinamizadores do PCO	Disponibilizar cópias dos resultados com seus níveis de aprendizagem para os participantes	Custo zero
Avaliação bimestral do PME e do PCO pela comunidade interna e externa	Atender as orientações dos documentos norteadores do PME e PCO	Na escola	Bimestral	Pedagoga, monitores e dinamizadores do PCO	Questionários para avaliar as ações dos programas	Custo Zero, pois a escola dispõe de material de expediente
Formação continuada sobre aprendizagem e avaliação para Equipe Gestora, Professores, Monitores PME e PCO	Os atores vivenciam o processo ensino-aprendizagem e avaliação de forma dicotômica, como se aprendizagem e avaliação não estivessem relacionadas	Sala de professores	Semestral	Equipe gestora e APMC	Equipe gestora junto com a APMC contratará profissionais da área para realizar a formação	R\$ 2000 por formação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por sua vez, na Escola B, a pesquisa de campo evidenciou as seguintes fragilidades que dificultam a efetividade do PME e do PCO:

Fragilidades do PCO: i) os resultados das avaliações interna e externa não são analisados com os monitores, embora esteja na sala dos professores o Boletim do INEP, fragilizando as intervenções no sentido de diagnosticar as dificuldades dos estudantes para intervir pedagogicamente; ii) as formações continuadas são insuficientes para subsidiar a prática pedagógica dos dinamizadores quanto ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes selecionados para participar do programa; iii) pouca articulação entre professores e dinamizador; iv) monitoramento voltado para os dados estatísticos e logísticos do programa.

Com o intuito de contribuir com possíveis estratégias para enfrentamento e superação das dificuldades e fragilidades evidenciadas pela pesquisa de campo, apresenta-se no Quadro 4 sugestões de ações para tal escola.

Quadro 4 - Plano de Ação Educacional da Escola B

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Reunião pedagógica para apropriação e análise dos resultados das avaliações internas e externas	PME e PCO têm impactos sobre os resultados das avaliações externas pois atuam diretamente na aprendizagem dos estudantes	Sala do PME	Bimestral	Gestora e pedagoga	Apresentar os dados das avaliações internas e externas no Data Show	Custo zero
Reunião de estudos sobre o PME e o PCO para equipe gestora e equipe pedagógica	Gestora e professores não compreendem que ambos os programas visam melhorar a aprendizagem dos estudantes	Sala dos professores	Semestral	Gestora, monitores (PME) e dinamizadores (PCO).	Reunião pedagógica com a equipe escolar. Distribuir panfletos informativos sobre o PME e o PCO	Custo zero, a escola recebe material de expediente
Formação continuada para Monitores (PME) e Dinamizadores (PCO)	Monitores do PME nunca receberam formação pedagógica com enfoque lúdico para atuar no PME. Dinamizadores do PCO apresentam dificuldades em articular o currículo com a prática pedagógica para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem	Sala de aula da escola	Semestral	Gestora e APMC	Gestora junto com a APMC contratará profissional da área para formação continuada	Cada formação R\$2000, custeada pelo PME e APMC
Planejamento bimestral junto com os Professores	PME e PCO devem estar articulados com o currículo escolar	Sala dos professores	Bimestral	Gestora e Pedagoga	Monitores e Dinamizadores participarão do planejamento pedagógico com os professores sob orientação da pedagoga	Custo zero
Apresentação do PME e PCO para comunidade escolar interna e externa	Conforme documentos norteadores do PME e do PCO a comunidade deve conhecer e participar das avaliações destas políticas	Quadra da escola	Semestral	Gestora, Monitores do PME e Dinamizadores do PCO	Reunir a comunidade e apresentar o funcionamento do PME e PCO Distribuir panfletos informativos	Custo zero. O material para panfleto será da própria escola

					sobre o PME e o PCO para os presentes	
Definir uma Professora Coordenadora para o PME	Atender à determinação do documento norteador e melhorar a gestão do PME na escola	Sala do PME	Início do ano letivo	Gestora e comunidade	Conhecer o perfil do professor coordenador e selecionar com a ajuda da comunidade a professora (o) efetiva (o) para coordenar o PME	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As ações apresentadas no PAE das Escolas A e B objetivam contribuir para a superação das fragilidades e melhoria da gestão das políticas educacionais pesquisadas, bem como dos seus resultados como um todo, promovendo o fortalecimento da comunidade interna e externa no sentido de garantir o direito de aprender das crianças e ofertar uma educação de qualidade com equidade.

A pesquisa também evidenciou que existem dificuldades no contexto Estadual como a falta de apoio e de esclarecimentos tanto para os Gestores quanto para os Monitores e Dinamizadores de suas atribuições nos programas quanto à implementação, gestão pedagógica e monitoramento. Desta forma, destacam-se as seguintes fragilidades:

Fragilidades SEDUC-AM quanto ao PME e PCO: i) os monitores do PME não recebem formação nenhum tipo de formação para atuar no programa; ii) o acompanhamento ao programa tem maior cunho burocrático do que pedagógico; iii) pela falta de formação para atuar de acordo com a proposta do PME os monitores acabam repetindo atividades tradicionais que descaracterizam o aspecto lúdico do PME; iv) as práticas exitosas do PME são desconhecidas pela equipe escolar, limitando o referencial de como desenvolver boas práticas; iv) as formações do PCO não consideram as demandas dos dinamizadores quanto a suas necessidades de formação; v) os instrumentos utilizados muitas vezes viram letra morta, na prática as atividades são cópia, ditado e conta; vi) ausência de orientação pedagógica sistemática de como organizar intervenções; vii) dinamizadores desconhecem o trabalho com competências e habilidades e viii) desconhecimento de como utilizar pedagogicamente os dados das avaliações externas. O Quadro 5 apresenta sugestões de estratégias para tentativa de superação das dificuldades evidenciadas na pesquisa de campo.

Quadro 5 - Plano de Ação educação para Programa Mais Educação e o Projeto Criando Oportunidade para a SEDUC-AM

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Instituir o Dia D do PME e do PCO	Apresentar em todas as escolas os programas e seu funcionamento	Todas as escolas da rede estadual que aderiram ao PME e PCO	Início do ano letivo	Técnicos da SEDUC-AM	Reunião Pedagógica com a Comunidade	Custo zero
Blog do PME e do PCO	Compartilhar informações, datas, ações do PME e do PCO na Rede Estadual	Site da SEDUC-Am	Início de 2016	Técnicos do SIGEAM	Inserção de uma aba no site da SEDUC-AM	Custo zero

Jornada Pedagógica PME e PCO	Orientar os Monitores e Dinamizadores do PME e PCO sobre os documentos norteadores dos programas, bem como os aspectos pedagógicos e uso dos resultados das avaliações internas e externas	Centro de Educação Integral Aurea Braga	Fevereiro de 2016	Técnicos da SEDUC-Am e das coordenadorias distritais	A jornada será organizada pela SEDUC-Am partindo identificação das demandas dos Monitores e Dinamizadores respondidas em questionários ao final de cada ano	Custo zero
Oficina de apropriação de resultados para Monitores e Dinamizadores do PME e PCO	Compreender o uso das avaliações externas e fazer uso pedagógico nos planejamentos	Centro de Educação Integral Gilberto Mestrinho	Julho de 2016	Técnicos do CAED	O CAED disponibilizará seus técnicos para que realizem a formação e orientem as intervenções de acordo com os documentos norteadores dos programas.	Custeado pela SEDUC-AM
Workshop Melhores Práticas PME e PCO	Compartilhar as práticas exitosas das escolas com bons resultados para que as demais escolas melhorem seus resultados também	Centro de Educação Integral Aurea Braga	Novembro de 2016	Técnicos da SEDUC-AM, das CDEs, gestores, pedagogos, monitores e dinamizadores	As escolas serão selecionadas pelos resultados do PME e do PCO, com uma comissão para avaliar a realização das atividades dos programas nas escolas	Custeado pela SEDUC-AM
Reunião de monitoramento dos resultados do PME e do PCO	Monitorar os resultados de aprendizagem dos estudantes que estão participando dos programas	Nas CDES	Bimestralmente	Técnicos da SEDUC-AM, Supervisores Pedagógicos das CDEs	Ao final de cada bimestre as coordenadorias organizarão reuniões técnicas para analisar os resultados de aprendizagem dos alunos do PME e do PCO com os monitores de dinamizadores propondo intervenções e oferecendo orientações pedagógicas	Custo zero

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As ações propostas nos três planos de ação objetivam contribuir para o enfrentamento das fragilidades e dificuldades evidenciadas na pesquisa de campo. A finalidade é melhorar a efetividade dos programas, contribuindo, assim, para a garantia do direito de aprendizagem dos estudantes com equidade, afinal, a educação de qualidade deve primar tanto pela equidade quanto pelo acesso, permanência e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Estudo de Caso objetivou investigar a efetividade das políticas públicas educacionais Programa Mais Educação e Projeto Criando Oportunidade – Reforço Escolar, ambos voltados para a promoção da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa apontou fragilidades na efetividade dos programas que são comuns de serem observadas nas escolas, como a dificuldade dos atores trabalharem em equipe compreendendo que tudo na escola está interrelacionado, desta forma, precisa da contribuição de todos que atuam na escola não só dos responsáveis diretos pelas políticas.

Perceberam-se as divergências entre as propostas dos documentos norteadores e a implementação no contexto da prática, em que os atores conferem a interpretação possível para o âmbito escolar e, muitas vezes, transformam o programa em algo diferenciado.

Pode-se pensar que essas distorções se cristalizam e dificultam a efetividade dos programas pelo acompanhamento frágil que é realizado nas escolas, com poucas orientações aos atores que atuam nas políticas, e, assim, eles fazem o que é possível dentro de suas limitações. Do mesmo modo, gestores e pedagogos que, muitas vezes, veem-se com inúmeras demandas diferenciadas para atender e acabam priorizando as mais urgentes, deixam a cargo dos monitores e dinamizadores a gestão pedagógica e administrativa dos programas.

Durante a pesquisa, percebeu-se como as escolas conseguem ter resultados que não são condizentes com seus recursos e políticas educacionais, pois os atores não compreendem a relação entre avaliação e aprendizagem, bem como os impactos da gestão e clima escolar nos resultados de aprendizagem. Acreditam que podem continuar trabalhando no ativismo, sem refletir sobre suas práticas pedagógicas e apropriar-se dos resultados produzidos nas escolas. Outro aspecto que contribui para esta prática descontextualizada é a ilusão de que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento apenas burocrático a ser apresentado quando solicitado, e acabam ficando nas mãos de poucos, descaracterizando tanto os programas quanto a gestão democrática.

Concernente às contribuições desta pesquisa para a vida profissional da pesquisadora, destaca-se a compreensão dos ciclos de políticas educacionais, bem

como a necessidade de análise e avaliação sistemáticas de cada fase destas, uma vez que, no processo real dos programas educacionais os atores sociais tendem a interpretar o texto da política proposta de acordo com suas subjetividades e interesses. Neste sentido, torna-se importante a capacidade de distanciar-se, empregando instrumentos que possam indicar se a política está sendo efetiva ou se há pontos que precisam ser melhorados.

Finalmente, é relevante destacar que aspectos percebidos durante a pesquisa não puderam ser aprofundados, para que o foco da pesquisa fosse mantido. Desta forma, seria de grande importância o desenvolvimento de uma pesquisa voltada para o impacto do PME na aprendizagem dos estudantes que são atendidos por essa política, uma vez que a finalidade do programa é melhorar a aprendizagem promovendo atividades lúdicas e criativas relacionadas com a vida da comunidade, ampliando tempo e espaços escolares.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria Estadual da Educação e Qualidade do Ensino. **Plano Estadual de Educação do Amazonas – PEE**. Manaus: Editora Rafaela, 2008.

AMAZONAS. **Lei 1.596, de 05 de janeiro de 1946**. Histórico da SEDUC-AM. (Online). Disponível em: < <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 21.10.2014a.

AMAZONAS. **Lei 2.600, de 04 de fevereiro de 2000**. Histórico da SEDUC-AM. (Online). Disponível em: < <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 21.10.2014b.

AMAZONAS. **Lei n.º 3.642, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre a secretaria de estado de educação e qualidade do ensino – SEDUC-AM, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. Amazonas, Manaus, Julho de 2011. Disponível em: <http://rhnet.sead.am.gov.br/Acesso: 05/09/2015>.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento do Amazonas. **Relatório de ação governamental**. Síntese 2003 – 2009. Manaus, AM, 2009.

AMAZONAS. Secretaria Estadual da Educação e Qualidade do Ensino. **Regimento geral das escolas estaduais do Amazonas**. Manaus: SEDUC, 2011.

AMAZONAS. Secretaria Estadual da Educação e Qualidade do Ensino **Projeto Criando Oportunidades – Reforço Escolar**. Manaus, 2013.

AMAZONAS. Secretaria Estadual da Educação e Qualidade do Ensino. **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM**. Dados de 2008 a 2012. Disponível em: <www.sadeam.caedufjf.net>. Acesso em: 18 set. 2014.

ANDRADE, J. O. **Práticas de gestão: a percepção de gestores sobre o uso de planejamento estratégico no sistema de ensino do Amazonas**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, MG.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.

BONAMINO, A. M. C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 108, p. 101 - 132, nov. 1999. Disponível em:< <http://scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

BONAMINO, A. M. C. de. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais**. 2000, 120f. Tese

(Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

BONAMINO; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 02, ago. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2014.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 10 ago.2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 29 out. 2014. (2007a)

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 27 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.(2007b)

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em:<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007083&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 70/2012, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas

Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 36. ed. [recurso catalográfico] – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo.** - Brasília, 2013. 48 p. il.(Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. **Manual de operação da educação integral.** Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2013** . -Disponível em.< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam>>. Acesso em: 20 out. 2014.

CONDÉ, E.S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78 – 100, 2012 Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

FREITAS, D. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório.** São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, L.L. & D'ASCENZI,L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política.** Curitiba., v. 21, n. 48, pp. 101 – 110, dez. 2013.

LUCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MAGALHAES, S, & SOUZA, Ruth. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 101-124, jan./abr. 2014

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas. Uma contribuição para a análise de políticas públicas. Campinas. 2006.

MARTMORE, P. A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias?(425-450). In: BROOKE, N. e SOARES, F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MERITT e FUNDAÇÃO LEMANN. 2015. Portal QEdu.[on-line]. **Dados do IDEB**. Disponível em: < <http://www.qedu.org.br/ideb> >. Acesso em: 19 mar. 2015

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREZ, J.R.R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1179 – 1193, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf> Acesso em: 12.03.2014.

SOARES, J.F. *O efeito escola no desempenho cognitivo de seus alunos*. **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Qualidade, Eficacia y Cambio em Educacion**. **Madri**, v. 2, n.2, 23p. 2004. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120207>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

SOARES NETO, J. J. et all. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>>. Acesso em: 22. abr. 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert k. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A

PPGP CAED – MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

1. Dados de Identificação e perfil profissional:

Sexo: ()M ()F Idade: _____ Tempo de atuação nesta escola _____
 Formação acadêmica: Graduação: _____ Pós-
 graduação: _____

2. Tempo de atuação no magistério

- () Até 5 anos () De 11 anos a 15 anos
 () De 6 anos a 10 anos () 16 anos em diante

3 - Nível de Formação:

- () Graduação Completa
 () Graduação Incompleta
 () Pós-graduação Completa
 () Pós-graduação Incompleta

4 – Tempo de atuação como gestor(a) da escola:

- () Até 5 anos
 () De 6 a 10 anos
 () De 11 a 15 anos
 () 16 anos ou mais

Roteiro de entrevista:

1. Quais programas e projetos a escola desenvolve com vistas a melhorar a aprendizagem dos estudantes?
2. Alguns desses programas estão relacionados ao aprendizado dos estudantes e conseqüentemente resultados nas avaliações externas?
3. O que levou à decisão de aderir ao Programa Mais Educação?
4. Como funciona o PME nesta escola? (estrutura, ambiente, seleção dos alunos)
5. Os monitores do PME são selecionados de que forma?
6. E ao Programa Criando Oportunidade – Reforço Escolar, por que a escola aderiu?
7. E o PCO, como funciona nesta escola? (estrutura, ambiente, seleção de alunos)
8. Como são selecionados os acadêmicos ou professores dinamizadores?
9. São realizadas formações para os monitores do PME e dinamizadores do PCO? Como, quando?
10. Quais materiais pedagógicos são utilizados no PME? De que forma são adquiridos?
11. Quais materiais são utilizados no PCO? Como são adquiridos?

12. Como é realizado o acompanhamento pedagógico dos monitores do PME e dos dinamizadores do PCO pela escola?
13. De que maneira a CDE auxilia a escola na realização do PME e PCO?
14. Quais os pontos para melhoria do PME e do PCO?
15. Em sua opinião o PME e o PCO contribuem para a melhoria da aprendizagem dos estudantes? Justifique sua resposta

APÊNDICE B

ENTREVISTA COM MONITORES (PME) E DINAMIZADORES (PCO)

PPGP CAED – MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MONITORES PME E DINAMIZADORES PCO
ENTREVISTA AOS MONITORES DO PME ESCOLA A – ENTREVISTA CONCEDIDA DIA

3. Dados de Identificação e perfil profissional:

Sexo: ()M ()F 4 MONITORAS SEXO FEMININO

Idade:

Tempo de atuação nesta escola:

Formação acadêmica:

() Ensino Médio

() Graduação

() Pós-graduação _____

4. Roteiro de entrevista

1. Em qual programa ou projeto você atua? Há quanto tempo?
2. Quais são os objetivos deste programa/projeto?
3. Como você foi selecionado para este projeto ou programa?
4. Qual a disciplina ou macrocampo que você atua?
5. Quantos alunos você tem por turma?
6. Os alunos que você atende são de que série/ano?
7. Como os alunos são selecionados para participar do programa/projeto?
8. São encaminhados materiais didático-pedagógicos para realização das atividades do programa/projeto? Quais?
9. Você recebeu ou recebe formação ou treinamento para atuar neste programa/projeto? Como acontece?
10. Você tem acompanhamento pedagógico ou supervisão das atividades que você realiza no programa/projeto? Como e por quem é feito?
11. A CDE acompanha o trabalho que você desenvolve programa/projeto? De que forma e quem realiza esse acompanhamento?

12. Em sua opinião, quais os pontos positivos desse programa/projeto?
13. Como esse resultado é observado?
14. Existe uma avaliação periódica realizada para verificar os resultados deste programa/projeto? Como acontece?
15. Quais os pontos pra melhoria deste programa/projeto?
16. Este programa/projeto desenvolve ações ou atividades voltadas para as avaliações externas? Quais?
17. Você já participou de alguma formação cujo tema tenha sido avaliações externas?
18. Os resultados das avaliações externas desta escola foram apresentados a você?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

PPGP-CAED Mestrado Profissional - Questionário para Professor (A)

Caro (a) Professor (a),

O presente questionário é um dos instrumentos utilizados a fim de coletar dados para pesquisa de Mestrado acerca da efetividade do Programa Mais Educação e Projeto Criando Oportunidade – Reforço Escolar, que tem por objetivo, respectivamente, melhorar a aprendizagem dos estudantes e o desempenho das escolas nas avaliações externas.

Desta forma, contamos com sua contribuição para responder às perguntas que seguem. Ressaltamos que este material será utilizado exclusivamente para a pesquisa. Para garantirmos a não identificação dos sujeitos de pesquisa, não é necessário registrar o seu nome, apenas informar os dados de identificação.

Desde já, agradecemos por sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

I –Dados do perfil:

1 - Sexo: ()M ()F

2 - Idade: _____

II - Formação acadêmica

() Magistério (nível Médio)

() Graduação em: _____

() Pós-Graduação (Especialização ou Aperfeiçoamento)

() Mestrado

() Doutorado

III Prática docente

1. Há quanto tempo está docência?

() menos de 1 ano

() de 2 a 5 anos

() de 6 a 10 anos

() 11 anos ou mais.

2. Turmas e disciplina que leciona neste ano de 2015:

3. Há quanto tempo leciona para os anos iniciais do Ensino Fundamental?

() menos de 1 ano

- () de 2 a 5 anos
 () de 6 a 10 anos
 () 11 anos ou mais

Bloco I: Avaliações externas, Programas e Projetos

1. Marque as avaliações externas que são realizadas nesta escola:

- () Provinha Brasil () ANA () Prova Brasil () SADEAM
 () Não são realizadas avaliações externas por esta turma.

2. ALÉM DO PME e PCO sua escola desenvolve outros programas ou projetos? Quais?:

3. Marque as alternativas que indicam as formas de apropriação dos resultados das avaliações externas nesta escola visando a promover a melhoria no desempenho da escola:

() Convocar os professores e motivá-los à construção de planos de intervenção pedagógica;

() Disponibilizar os boletins com os resultados do SADEAM para todos os professores;

() Disponibilizar cópias (impressa ou em mídia) dos resultados de cada turma para que os professores, individualmente, tenham acesso a eles;

() Envolve pais e professores na elaboração de planos de ação para melhoria dos resultados;

() Convidar profissionais para ministrarem cursos de formação, palestras aos professores para promover a formação continuada oportunizando novas práticas pedagógicas e didáticas para superar os descritores que apresentam maior dificuldade para os alunos.

() Os resultados das avaliações externas são utilizados no planejamento anual que a escola debate e organiza no início do ano.

() Não houve/há nenhum tipo de divulgação sobre os resultados das avaliações externas;

() a gestão não se ocupa com essas questões especificamente;

Outros

procedimentos:

Bloco II: Programa Mais Educação

1. Você conhece o funcionamento do Programa Mais Educação na sua escola?

() Sim () Não

2. Quais atividades do Programa Mais Educação seus alunos participam?

3. Você costuma acompanhar as aulas do Programa Mais Educação?

() Nunca () 1 vez por semana () 1 vez a cada quinze dias () 2 vezes na semana

4. Como você avalia o ambiente em que são realizadas as atividades do Programa Mais Educação aqui na escola:

- () Pedagogicamente inadequado
 () Minimamente adequado pedagogicamente
 () Pedagogicamente adequado
 () Totalmente adequado pedagogicamente

5) Aspectos Pedagógicos do Programa Mais Educação

5.1 Acerca do Programa Mais Educação, avalie os itens abaixo atribuindo valores de 0 a 4, de acordo com a escala a seguir:

1 = Insuficiente;

2 = Regular

3 = Bom;

4 = Ótimo

Aspectos Pedagógicos	1	2	3	4
Competência pedagógica dos monitores do PME				
Planejamento das aulas pelos monitores do PME				
Material didático utilizado no Acompanhamento Pedagógico				
Orientação pedagógica aos monitores do PME				
Supervisão pedagógica das ações do PME pela CDE				
Supervisão pedagógica das ações do PME pela escola				
Resultados pedagógicos observados na aprendizagem dos alunos em sala de aula				
Resultados pedagógicos observados nas avaliações externas				
Continuidade do PME na escola para melhorar a aprendizagem				

7. Em sua opinião, o PME contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta:

8. Quais os pontos de melhoria do PME?

Bloco III: Projeto Criando Oportunidade (PCO):

1. Você conhece o funcionamento do PCO na sua escola?

Sim Não

2. Os alunos da turma na qual você é Professor (a) Regente participam do PCO?

Não

Sim. Registre a quantidade de alunos que participam do PCO;

3. Você costuma acompanhar as aulas do P.C.O?

Nunca 1 vez por semana 1 vez a cada quinze dias 2 vezes na semana

4. Como você avalia o ambiente em que são realizadas as atividades do P.C.O. na escola:

Pedagogicamente inadequado Minimamente adequado pedagogicamente

Pedagogicamente adequado Totalmente adequado pedagogicamente

5) Aspectos Pedagógicos do P.C.O.

5.1. Acerca do P.C.O, avalie os itens abaixo atribuindo valores de 0 a 4, de acordo com a escala a seguir:

1 = Insuficiente;

2 = Regular

3 = Bom;

4 = Ótimo

Aspectos Pedagógicos	1	2	3	4
Competência pedagógica dos monitores do PCO				
Planejamento das aulas pelos monitores do PCO				
Material didático utilizado no PCO				
Orientação pedagógica aos dinamizadores do PCO				
Supervisão pedagógica das ações do PCO pela CDE				
Supervisão pedagógica das ações do PCO pela escola				
Resultados pedagógicos do PCO observados na aprendizagem dos alunos em sala de aula				
Resultados pedagógicos do PCO observados nas avaliações externas				
Continuidade do PCO na escola para melhorar a aprendizagem				

7) Em sua opinião o PCO contribui para melhoria na aprendizagem dos estudantes? Justifique sua resposta:

8. Quais os pontos de melhoria do PCO?

Obrigada por sua disponibilidade em contribuir com esta pesquisa!

ANEXO A – NÍVEIS DE APRENDIZADO LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

NÍVEL DE APRENDIZADO EM LÍNGUA PORTUGUESA, 5º ANO - PROVA BRASIL

Proficiência	Aprendizado
150 – 175	Insuficiente: os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É preciso recuperação de conteúdos.
175 – 200	Básico: os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.
200 – 225	Proficiente: os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividade de aprofundamento.
225 <	Avançado: aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível aprendizagem desafiadoras.

Fonte: Organizado por Meritt e Lemann, 2014.

NÍVEL DE APRENDIZADO EM MATEMÁTICA, 5º ANO - PROVA BRASIL

Proficiência	Aprendizado
175 – 200	Insuficiente: os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É preciso recuperação de conteúdos.
200 – 225	Básico: os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.
225 – 250	Proficiente: os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividade de aprofundamento.
250 <	Avançado: aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível aprendizagem desafiadoras.

Fonte: Organizado por Meritt e Lemann, 2014.