

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCE CLAYRE MOUTINHO DA SILVA MELO

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS EM COMUNIDADES INDÍGENAS DE BENJAMIN  
CONSTANT/AM (2013 - 2015)

Manaus, AM  
2019

FRANCE CLAYRE MOUTINHO DA SILVA MELO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM  
COMUNIDADES INDÍGENAS DE BENJAMIN CONSTANT/AM (2013-2015)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro

Manaus  
2019

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M528p Melo, France Clayre Moutinho da Silva  
O Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant (2013 - 2015) / France Clayre Moutinho da Silva Melo. 2019  
114 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Política Educacional. 2. Programa Mais Educação. 3. Ensino Fundamental. 4. Educação Escolar Indígena. I. Pinheiro, Maria das Graças Sá Peixoto II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FRANCE CLAYRE MOUTINHO DA SILVA MELO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM  
COMUNIDADES INDÍGENAS DE BENJAMIN CONSTANT/AM (2013-2015)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro

Aprovada em 15 de abril de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Mauro Gomes da Costa – Membro Titular  
Universidade do Estado do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Mendonça de Brito – Membro Titular  
Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Maia Garcia – Membro Suplente  
Universidade Federal do Amazonas

À Deus e à minha família, em especial à minha filha, minha grande amiga e meu maior presente, a meu marido, companheiro amoroso e presente, aos meus pais, pelo amor incondicional. A eles meu amor e gratidão pela compreensão nos momentos de tensão e de ausências, e pelos momentos de tantas alegrias.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que com sua infinita bondade e amor, me deu a graça da vida e a dádiva do conhecimento.

A minha filha amada Adrielle Clara, minha amiga, companheira em todos os momentos, minha motivação para a vida, e que me traz a cada momento o encanto de ser sua mãe.

A meu marido Aldenísio, esposo amado, minha sustentação com momentos de dedicação, de força e amor.

Agradeço de forma especial ao meu pai Carlito e à minha mãe Maria Clara, por não medirem esforços para que eu pudesse ter a melhor educação, e a sempre presença, me fortalecendo, apoiando no decorrer da minha vida.

Ao meu irmão Marck, meu melhor amigo, muito orgulho e amor que nos cercam e unem sempre, me apoiando, juntamente com sua família amada, Joana, Chrystie, Marquinho e Martucha.

Agradeço a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria das Graças de Sá Peixoto Pinheiro, por toda orientação que me foi dada, pela paciência, dedicação e ensinamentos que possibilitaram que eu realizasse este trabalho.

Aos Professores Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Mauro Gomes da Costa e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Mendonça de Brito, que participaram da Banca de Exame de Qualificação, pelas contribuições para a melhoria do trabalho.

Agradeço aos meus amigos, em especial a querida Flávia Regina, companheira tão presente, por estarem do meu lado em muitos momentos desta trajetória.

A Prof.<sup>a</sup> Dra. Antônia Rodrigues da Silva, por sua atenção e contribuição para que eu pudesse ter confiança e segurança no início desta trajetória.

A SEMED/BC, em especial, aos servidores, Anágila, Walker e Kennety, Prof.<sup>a</sup> Alcione, que não mediram esforços em me atender nas solicitações da pesquisa.

A Fundação Nacional do Índio – FUNAI, no atendimento às solicitações da pesquisa. Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação – FACED/UFAM, que conduziram o caminho do conhecimento das disciplinas, em constante diálogo com a realidade amazônica.

Aos colegas do Grupo de pesquisa Educação, Culturas e Desafios Amazônicos, que compartilharam experiências na construção de suas pesquisas e na socialização da produção científica.

*[...] a escola, seja ela de tempo integral ou não, deverá ser escola de “educação integral”, que favoreça a expansão e a diversidade das vivências e experiências de aprendizagem [...] e que contribua para a construção da tão sonhada autonomia dos povos indígenas.*

*(Urquiza e Nascimento, 2012)*

*Querer aplicar os procedimentos financeiros e administrativos monolíticos das escolas não indígenas para as escolas indígenas é outra forma profunda de exclusão que gera desigualdades inconsequentes para a garantia de direitos dos povos indígenas à educação própria.*

*(Gersem Baniwa, 2013)*

## RESUMO

Esta dissertação trata da implantação do Programa Mais Educação - PME, do governo federal, pelas escolas públicas municipais localizadas em comunidades indígenas de Benjamin Constant no Estado do Amazonas, no período de 2013-2015, na intenção de demonstrar se a proposta deste programa atendeu aos princípios para a escola indígena, específica, intercultural e diferenciada e contribuiu à melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental. A temática vincula-se à Pesquisa: Políticas Públicas, Educação Básica e Educação em Tempo Integral, no contexto Amazônico, da Linha Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. A investigação tem o aporte teórico da política educacional, inserindo conceitos e concepções da ampliação do tempo da jornada escolar, educação integral, diversidade cultural, educação escolar indígena e escola indígena. O quadro teórico da pesquisa induziu para a investigação na perspectiva dialética, com apoio das categorias de análise, contradição e totalidade. O enfoque crítico da pesquisa sugeriu uma abordagem qualitativa na técnica de análise documental e de dados quantitativos. Na análise documental foram selecionados os documentos referentes à temática: legislação educacional, manuais e plano de atendimento das escolas, além de dados do EDUCACENSO, SIMEC, PDDE interativo e Censo Escolar/SEMED. Os resultados demonstram que o Programa Mais Educação ampliou o tempo da jornada escolar, no contraturno de nove escolas em oito comunidades indígenas do município de Benjamin Constant/AM, porém, a partir de 2016, não conseguiu dar continuidade à progressiva implantação da educação integral para inclusão de todos os alunos do ensino fundamental. Além do que, os resultados constatarem que o Programa reforçou as atividades obrigatórias do Plano Atendimento e melhorou os índices de rendimento escolar, entretanto não fortaleceu os princípios para a construção da escola indígena específica, intercultural e diferenciada. O Programa Mais Educação reafirma uma política de ação compensatória para o ensino fundamental, inclusive para as escolas públicas em comunidades indígenas, em detrimento das políticas afirmativas instituídas para a educação escolar indígena.

**Palavras-Chave:** Política Educacional; Programa Mais Educação; Ensino Fundamental; Educação Escolar Indígena.

## ABSTRACT

This paper work is about implementation of the federal government program called Programa Mais Educação – PME (More Education Program , in English) in public schools located in the indigenous communities in the city of Benjamin Constant , state of Amazon, Brazil, between the years of 2013 and 2015. The intention to demonstrate whether the proposal for this program satisfied the principles for specific, intercultural and peculiar indigenous school and contributed to the improvement of the academic performance of elementary school students. The theme is linked to the Research: Public Policies, Basic Education and Full Time Education, in the Amazonian context, of Education, Public Policies and Regional Development Line of the Graduate studies Program in Education, of the Universidade Federal do Amazonas. That research has the theoretical framework of educational policy, inserting concepts and ideas of the extension of the time of the school day, integral education, cultural diversity, indigenous education and indigenous school. The theoretical framework of the research led to study in the dialectical perspective, with the support of the categories of analysis, contradiction and totality. The critical focus of research has suggested a qualitative approach in the technique of documentary analysis and quantitative data. In the documentary analysis were selected the documents relating to the theme: educational legislation, manuals and schools plans for service, as well as data from the EDUCACENSO, SIMEC interactive PDDE, and School Census/SEMED. The results show that the program Mais Educação has extended the time of school day, in the free time of nine schools in eight indigenous communities in the city government of Benjamin Constant/AM, however, from 2016 on, could not continue the progressive implementation of integral education for inclusion of all students of basic education. In addition, the results note that the program has strengthened the mandatory activities of the school plan and improved the indices of school performance, however it has not strengthened the principles for the construction of the school specific indigenous, intercultural and peculiar. The Program More Education reaffirms a policy of compensatory action for basic education, including for public schools in indigenous communities, to the detriment of affirmative policies imposed for indigenous education.

**Key words:** Educational Policy; Program Mais Educação; Basic education; Education of Indigenous Peoples; Indigenous Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Benjamin Constant no Estado do Amazonas .....	51
Figura 2 - Mapa das comunidades indígenas no Município de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013-2015) .....	55
Figura 3 - Mapa das escolas com o Programa Mais Educação, em comunidades indígenas de Benjamin Constant (2013 – 2015) .....	55
Figura 4 – Escola Indígena Ebenezer .....	57
Figura 5 – Escola Indígena Porto Cruzeiroinho .....	58
Figura 6 – Escola Indígena Santos Dumont .....	58
Figura 7 – Escola Indígena Novo Porto Lima .....	59
Figura 8 – Escola Indígena São Francisco .....	60
Figura 9 – Escola Indígena São Leopoldo .....	60
Figura 10 – Escola Indígena São Leopoldo II .....	61
Figura 11 – Escola Indígena Marechal Rondon .....	62
Figura 12 – Escola Indígena Osório Duque Estrada .....	62

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atendimento de alunos por macrocampos do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação das escolas públicas municipais do município de Benjamin Constant (2013 – 2015) .....	88
Gráfico 2 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Ebenezer (2013 - 2014) .....	92
Gráfico 3 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Porto Cruzeiro (2013 – 2014) .....	93
Gráfico 4 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Santos Dumont (2013- 2014) .....	94
Gráfico 5 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Novo Porto Lima (2014 -2015) ...	95
Gráfico 6 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena São Francisco (2014 – 2015) .....	95
Gráfico 7 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena São Leopoldo (2013 – 2014) .....	96
Gráfico 8 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena São Leopoldo II (2015) .....	97
Gráfico 9 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Marechal Rondon (2014 – 2015) .....	97
Gráfico 10 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Osório Duque Estrada (2013 – 2014) .....	98
Gráfico 11: Média das taxas de rendimento e abandono escolar no ensino fundamental das escolas em comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013 – 2015) .....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de seleção das unidades escolares do Programa Mais Educação (2013 - 2014) .....	39
Quadro 2 - Programa Mais Educação – Macrocampos e atividades – 2011.....	41
Quadro 3 - Programa Mais Educação - Macrocampos e atividades para as Escolas Indígenas – 2013 .....	42
Quadro 4: Matrícula da rede pública de ensino municipal de Benjamin Constant – 2015 .....	53
Quadro 5: Matrícula das escolas em área rural da rede pública de ensino municipal de Benjamin Constant – 2015 .....	54
Quadro 6: Escolas e Comunidades Indígenas do município de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013 - 2015) .....	56
Quadro 7 – Escolas e Comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013-2015): famílias, residências, população e etnia .....	56
Quadro 08: Matrículas total e no ensino fundamental nas escolas indígenas de comunidades indígenas no Programa Mais Educação - PME 2013 .....	64
Quadro 09: Matrículas total e no ensino fundamental nas escolas indígenas de comunidades indígenas no Programa Mais Educação - PME 2014 .....	65
Quadro 10: Matrículas total e no ensino fundamental nas escolas indígenas de comunidades indígenas no Programa Mais Educação - PME 2015 .....	66
Quadro 11: Escolas e alunos matriculados no Programa Mais Educação – PME (2013-2015) .....	66
Quadro 12: Taxa de Distorção Idade-Série no ensino fundamental por escola em comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação – 2013 .....	70
Quadro 13: Taxa de Distorção Idade-Série no ensino fundamental por escola em comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação – 2014 .....	71

Quadro 14: Taxa de Distorção Idade-Série no ensino fundamental por escola em comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação – 2015 .....	72
Quadro 15 – Matrícula no contraturno escolar do ensino fundamental das Escolas em Comunidades Indígenas do Município de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013 - 2015) .....	73
Quadro 16 – Matrículas, turmas e monitores do contraturno escolar do ensino fundamental das escolas municipais em comunidades indígenas do Município de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013 – 2015) .....	74
Quadro 17 – Macrocampos selecionados no Plano de Atendimento do Programa Mais Educação das escolas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant (2013 -2015) .....	76
Quadro 18 – Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Municipal Ebenezer (2013 – 2015) .....	78
Quadro 19 – Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Municipal Porto Cruzeirinho (2013 – 2015) .....	79
Quadro 20 – Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Municipal Santos Dumont (2013 – 2015) .....	81
Quadro 21 – Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Municipal Novo Porto Lima (2013 – 2015) .....	82
Quadro 22 – Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Municipal São Francisco (2013 – 2015) .....	83
Quadro 23 – Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Municipal São Leopoldo (2013 – 2015) .....	84
Quadro 24 – Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Municipal São Leopoldo II (2013 – 2015) .....	85
Quadro 25 – Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Municipal Marechal Rondon (2013 – 2015) .....	86
Quadro 26 – Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Municipal Osório Duque Estrada (2013 – 2015) .....	87

## LISTA DE SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
BC – Benjamin Constant  
BCT – Benjamin Constant  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CF - Constituição Federal  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena  
EDUCACENSO – Sistema de coleta de dados do Censo Escolar  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FMI - Fundo Monetário Monetário Internacional  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
PAR - Plano de Ações Articuladas  
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDDERex - Relação de Unidades Executoras atendidas pelo PDDE  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena  
SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - Secretaria de Estado, Educação e Qualidade de Ensino

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 POLÍTICA EDUCACIONAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b> .....	25
1.1 Programa Mais Educação: concepção, diretrizes e organização .....	33
<b>2 AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES INDÍGENAS DE BENJAMIN CONSTANT/AM</b> .....	46
2.1 Diversidade Cultural e Escola Indígena: concepções .....	47
2.2 As escolas públicas municipais em comunidades indígenas participantes do Programa Mais Educação em Benjamin Constant/AM (2013 - 2015): configuração .....	50
<b>3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM COMUNIDADES INDÍGENAS DE BENJAMIN CONSTANT/AM (2013-2015)</b> .....	68
3.1 O Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas: oferta e organização .....	68
3.2 O Plano de Atendimento das Escolas (macrocampos e atividades) .....	75
3.3 Desempenho escolar dos alunos .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>APÊNDICES</b>	
A – Quadro de fontes documentais da pesquisa .....	111

## INTRODUÇÃO

A política educacional tem sido bastante discutida e reivindicada nos espaços de debate de movimentos sociais e entidades no campo da educação, diante da reconfiguração do Estado Brasileiro no final da década de 1980, reforçada pela Reforma do Estado brasileiro, de concepções neoliberais, influenciando na reorganização da educação nacional.

Nesse período, princípios e diretrizes da política educacional para o país foram instituídos, tendo por marco a Constituição Federal – CF de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996. Esses princípios e diretrizes da educação nacional foram reafirmados na formulação da política educacional no Brasil, nas últimas décadas, presentes nas ações do governo federal e/ou nos sistemas de ensino.

A política educacional brasileira desenvolve-se atrelada ao desenvolvimento econômico do país, seguindo indicações de organismos internacionais. A partir da década de 1990, o Banco Mundial - BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, dentre outras, têm influenciado fortemente na definição de políticas públicas para a educação nacional.

Paralelamente, a partir de 1988, a forte atuação do movimento indígena na defesa dos direitos de seus povos refletiu na definição e nos avanços das políticas afirmativas para a educação escolar indígena nacional. No entanto, nas últimas décadas, essa política é permeada de permanências nos planos do governo federal.

Recentemente, o documento preparatório para a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – II CONEEI denunciava o enquadramento dos povos indígenas no perfil da exclusão escolar e, conseqüentemente, a permanência de desafios educacionais para esta população (MEC/SECADI/II CONEEI – DOCUMENTO REFERÊNCIA, 2016, p. 11).

Ao lado dessa denúncia, o documento recomendava para a “necessidade de incluir, efetivamente, a participação dos povos indígenas no debate e na construção das políticas”, tendo também por finalidade a melhoria da educação escolar indígena (IDEM, 2016, p. 11).

Em 2007, na política da educação nacional verifica-se Planos e Programas do governo federal que, posteriormente, atingem as escolas públicas em comunidades indígenas. Dentre os programas em nível federal para a educação do país, salienta-se o Programa Mais Educação - PME voltado para o ensino fundamental, que em 2013 alcança as escolas indígenas.

As origens do Programa Mais Educação atendem às intenções do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado pelo governo federal em 2007, tendo como programa estratégico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto nº 6.094/2007, a fim de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração para melhoria da qualidade da educação básica (art. 1º). O Plano de Metas 2007 possibilita à adesão voluntária de cada ente federado, para o cumprimento das metas após o compromisso firmado, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR.

O Plano de Metas de 2007 traz como diretriz a ampliação da permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular (VII, art. 2º). Por essa diretriz é criado pelo governo federal o Programa Mais Educação, através da Portaria Interministerial nº 17/2007, que tem por finalidade, dentre outras:

Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e Municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar [...] Contribuir para redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar (I, II, art. 2º).

Desde a criação, o Programa Mais Educação vem se definindo por normas e critérios de Manuais da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a partir de 2009.

O Programa Mais Educação do governo federal vem sendo operacionalizado pelo Ministério da Educação - MEC, com a assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

No Manual de Educação Integral de 2009 há a intenção de que a educação integral se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. A partir de 2011, figura com mais clareza a finalidade do Programa Mais

Educação na direção para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, **na perspectiva da educação integral**, tanto nos Manuais de Educação Integral de 2009 a 2014, quanto no Manual Operacional do Programa Mais Educação de 2011 e de 2013, Passo a Passo (grifo nosso).

No Manual de Educação Integral de 2013 figura a inserção de municípios com escolas quilombolas e indígenas, permanecendo nos critérios de seleção do Manual de 2014 e com orientações no Passo a Passo de 2013.

No Estado do Amazonas, a adesão ao Programa Mais Educação pela Secretaria de Estado, Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC-AM ocorreu em 2008. Sendo que, as escolas públicas do sistema municipal de ensino do Município de Benjamin Constant aderiram ao Programa Mais Educação em 2012, iniciando sua execução no ano seguinte – 2013. Nessa situação foram incluídas escolas municipais em comunidades indígenas.

O Programa Mais Educação foi desenvolvido pelas escolas públicas municipais de Benjamin Constant, incluindo as localizadas em comunidades indígenas, até 2016, em face do MEC criar o Programa Novo Mais Educação, por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016, definindo um outro formato para este Programa.

A política definida pelo Programa Mais Educação e implantada no Município de Benjamin Constant instigou a proceder estudos e pesquisas nessa temática de ampliação do tempo escolar nas escolas de comunidades indígenas. Sendo assim, o campo dessa pesquisa definiu o objeto na análise da implantação do Programa Mais Educação pelas escolas públicas municipais localizadas em comunidade indígenas de Benjamin Constant no Estado do Amazonas, no período de 2013-2015, visando demonstrar se a proposta deste programa contribuiu à melhoria do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental e atendeu aos princípios para a escola indígena, específica e diferenciada.

Os estudos e a investigação dessa temática vinculam-se a Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como também se insere na Pesquisa Políticas Públicas, Educação Básica e Educação em Tempo Integral, no contexto Amazônico.

A temática decorreu da trajetória profissional no magistério, enquanto professora de educação básica da rede pública, em Benjamin Constant, durante 16 anos, a partir de 1989. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do

Amazonas – UFAM em 2001, com especialização em tecnologia Educacional, também pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM em 2002. Na docência do ensino médio até 2004 foi possível observar uma diversidade marcante nas turmas, composta de brasileiros, peruanos, colombianos e, dentre estes, indígenas, reforçada como docente do ensino superior, entre 2006 e 2014, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

No período de 2005-2012, na atuação como dirigente da Secretaria de Educação - SEMED, no Município de Benjamin Constant, a experiência na gestão educacional despertou para a acentuada diversidade cultural e as peculiaridades regionais como aspectos importantes para a política educacional, somando a constatação de políticas afirmativas para a educação escolar indígena, das dificuldades e das possibilidades no que se refere à organização do sistema municipal de ensino, dentro das especificidades da região.

O caminho profissional e o acadêmico favoreceram o conhecimento das peculiaridades da Região de fronteira, no Alto Solimões, em especial da realidade educacional de Benjamin Constant nas comunidades indígenas, levando a constatação para os desafios existentes na implantação das políticas públicas, em que determinadas ações federais assumidas pelo Município se deparam com inúmeras dificuldades à concretização destas políticas.

Essas dificuldades, em especial ao Programa Mais Educação, em linhas gerais, estão caracterizadas por diversos fatores, dentre os pontuais o acesso escolar, a existência de classes multisseriadas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e a infraestrutura das escolas localizadas em comunidades indígenas.

O acesso escolar é um fator determinante para a escolarização indígena, em razão da localização geográfica das comunidades e, conseqüentemente, das escolas. Nesse sentido, o difícil acesso às escolas indígenas impõe dificuldades na locomoção de alunos que moram em comunidades adjacentes, onde não possuem escolas, em que a maioria do deslocamento é realizado por via fluvial e em longas distâncias terrestres.

As classes multisseriadas estão presentes nas escolas públicas das comunidades indígenas do município de Benjamin Constant, inclusive nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação.

A estrutura física dessas escolas contém estritamente o necessário para manter a educação básica nos três turnos (matutino, vespertino, noturno), sem espaço

para as atividades do Programa Mais Educação no contraturno. Tendo em vista que além do ensino público municipal (educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos) as escolas abrigam o ensino médio presencial mediado à distância, no noturno, do sistema público estadual.

Entretanto, os espaços disponíveis para as atividades do Programa Mais Educação no contraturno, em sua maioria, consistem em centros comunitários e áreas para realização de esporte e lazer, próximos a escola. Além disso, a localização das escolas em comunidades indígenas compromete a instalação de rede de internet e, conseqüentemente, a utilização às novas tecnologias.

Portanto, a relevância social da temática definiu a investigação, na análise do Programa Mais Educação, do governo federal, no Município de Benjamin Constant, na região do Alto Solimões no Estado do Amazonas, no período 2013 - 2015, implantado em 9 (nove) escolas públicas municipais de ensino fundamental, localizadas em 8 (oito) comunidades indígenas. O objeto temático da pesquisa sugeriu as seguintes questões: Quais as concepções, as diretrizes e o modelo de organização definidos no Programa Mais Educação para escolas de ensino fundamental? Como se desenvolveu a implantação do Programa Mais Educação, a organização do Plano de Atendimento (macrocampos e atividades) e o resultado do desempenho escolar dos alunos das escolas públicas municipais em comunidades indígenas do município de Benjamin Constant? A proposta do Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant atendeu aos princípios para a escola indígena, específica, intercultural e diferenciada e contribuiu à melhoria de desempenho escolar dos alunos?

Essas questões indicaram para a necessidade de fundamentos teórico-metodológicos da Política Educacional e do Programa Mais Educação, além de conceitos e concepções da ampliação da jornada escolar, educação integral, diversidade cultural, educação escolar indígena e escola indígena.

Na Política Educacional e o Programa Mais Educação, a pesquisa traz o aporte teórico de: Azevedo (1997), Cury (2002, 2008), Coutinho e Sanfelice (2016), Dourado (2001), Frigotto (2002), Hofling (2001), Pereira e Teixeira (2014), Peroni (2003, 2012), Saviani (2007), Silva (2017), Silva e Pinheiro (2014), dentre outros. Nas concepções e conceitos de ampliação do tempo escolar e educação integral, tem por base: Cavaliere (2010), Silva (2017), Menezes (2008), Moll (2012, 2014, 2018), Pinheiro (2009), Urquiza e Nascimento (2012). Na concepção de diversidade cultural

e nos conceitos de educação escolar indígena e escola indígena, utiliza-se as obras dos autores: Nascimento (2004), Luciano (2006, 2008), Ortiz (2007), Santos e Pinheiro (2016), Tassinari (2002), Urquiza (2011), Weigel (2006).

O quadro teórico da pesquisa sugeriu uma investigação na perspectiva dialética, numa abordagem qualitativa. Brito (2016, p. 22) afirma que “como modo de pensar as contradições da realidade em permanente transformação, não é possível deixar de observar na utilização do processo dialético o movimento do fenômeno e de suas transformações no contexto histórico”.

No ponto de vista de Minayo (2002, p. 84), “a dialética [...] é desenvolvida por meio de termos que articulam as ideias de crítica, de negação, de oposição, de mudança, de progresso, de contradição, de movimento e de transformação da natureza e da realidade social”.

Na visão de Gamboa (2007, p.34), a dialética “é entendida como o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações”, acrescentando “o que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto”.

Para Gadotti (2006, p. 38, grifo do autor) “enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como **crítica**, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões do mundo, crítica de dogmas e preconceitos”.

Nesse enfoque crítico, da análise temática privilegiou-se as categorias da dialética: contradição e totalidade. Para Cury (2000, p. 21) “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”. O autor (2000, p. 30) comenta que:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga a superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior.

Numa abordagem sobre a categoria da contradição, Gadotti (2006, p. 27) afirma que a contradição é a essência da dialética, acrescentando que “a

transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição”.

No método dialético, Gadotti (2006, p. 25) explicita a categoria da totalidade:

Para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-os reciprocamente. O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta.

A pesquisa na perspectiva da dialética apoiou-se na abordagem qualitativa. Chizzotti (2005, p. 79) enfatiza que a abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Por sua vez Minayo (2000, p. 21-22) define uma pesquisa qualitativa naquela que:

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A metodologia incluiu procedimentos de análise documental que, de acordo com os argumentos de Ludke e André (2014, p. 44-45) “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. As autoras (2014, p. 45, grifo das autoras) afirmam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde possam ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, representam uma fonte ‘natural’ de informação”.

As fontes da pesquisa para análise documental foram selecionadas nos seguintes documentos: Constituição, Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Planos, tanto em nível federal quanto em nível municipal, e em documentos referentes ao Programa Mais Educação, como: Manuais de Educação Integral, Manual Operacional - Passo a Passo, ambos do MEC e o Plano de Atendimento das escolas em comunidades indígenas do município de Benjamin Constant.

Para análise qualitativa de dados quantitativos foram selecionadas as seguintes fontes: MEC/INEP/EDUCACENSO, MEC/SIMEC, FNDE/PDDEREx,

FNDE/PDDE interativo<sup>1</sup> e Censo Escolar/SEMED/BCT. Os instrumentos de coleta, quadros e gráficos, foram utilizados para organização e sistematização para registro e análise dos dados.

As fases da pesquisa constituíram-se de revisão da literatura, consulta bibliográfica dos fundamentos teórico-metodológicos, levantamento e análise de documentos e dados empíricos, incluindo os documentos e análise dos resultados do objeto temático.

Na revisão da literatura é importante mencionar uma significativa produção do Programa Mais Educação em nível nacional. No entanto, as publicações sobre este Programa são escassas no âmbito dos sistemas de ensino do país, em relação a implantação em comunidades indígenas<sup>2</sup>. Nas consultas do catálogo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFAM foi constatado apenas uma tese sobre o Programa Mais Educação<sup>3</sup>. Entretanto, verifica-se uma expressiva produção em nível de mestrado, referente às políticas de educação escolar indígena no contexto amazônico, dentre as quais destaca-se duas dissertações sobre a política de educação escolar indígena<sup>4</sup>.

No catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram consultados os seguintes estudos sobre o Programa Mais Educação, além da tese de SILVA (2017) que trata do Programa Mais Educação em Rondônia e analisa se o Programa Mais Educação pode ser considerado uma proposta de educação integral ou se apenas diz respeito a uma política de ampliação da jornada escolar com vistas a atender as demandas do modo de produção capitalista em sua fase imperialista e a de CRISPIM<sup>5</sup> (2016) que avalia os efeitos do Programa Mais Educação no rendimento do ensino

---

<sup>1</sup> MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; MEC/Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC; MEC/FNDE/ Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE – PDDEREx;

<sup>2</sup> URQUIZA, A. H. A. NASCIMENTO, A. C. Ampliação do período-escolar nas aldeias: inovação ou valorização da pedagogia indígena, 2012.

<sup>3</sup> SILVA, P. A. D. A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia. Tese (Doutorado em Educação). PPGE/UFAM, 2017.

<sup>4</sup> ALBUQUERQUE, L. S. As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989 – 2003). Dissertação de Mestrado. PPGE/UFAM, 2004. ALBUQUERQUE, L. S. PINHEIRO, M. G. S. P. As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989 – 2003). MONTEIRO, A. M. (org.) Educação para a Diversidade e Cidadania, 2007. 1º Lugar no Concurso Nacional de Monografias (MEC/SECAD – ANPED). SANTOS, J. N. Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005-2011). Dissertação de Mestrado. PPGE/UFAM, 2012.

<sup>5</sup> CRISPIM, R. I. C. Avaliando possíveis impactos do “Programa Mais Educação” no rendimento do ensino fundamental no estado do Piauí. Tese (Doutorado em Educação). UFRJ, 2016.

fundamental no Estado do Piauí. Como também, a dissertação de PINHEIRO (2009)<sup>6</sup>, com estudos centrados na concepção de educação integral, perspectiva presente no Programa Mais Educação.

A dissertação estrutura-se em três capítulos. O primeiro capítulo, numa abordagem inicial, trata da Política Educacional e do Programa Mais Educação, com base nos fundamentos das políticas públicas diante do contexto nacional, a partir da década de 1990. Analisa os princípios e as diretrizes da política para a educação nacional, especificamente o ensino fundamental, destacando aspectos pontuais à educação escolar indígena. Além disso, analisa as diretrizes e o modelo de organização do Programa Mais Educação do governo federal, com foco na ampliação da jornada escolar inclusive para as escolas de comunidades indígenas. Nessa análise do Programa traz as concepções de ampliação do tempo escolar e educação integral.

O segundo capítulo apresenta as concepções de diversidade cultural e da escola indígena, inserindo as distinções entre educação indígena e a educação escolar indígena. Esse aporte teórico fundamentou a análise das escolas em comunidades indígenas com adesão e implantação do Programa Mais Educação, frente ao cenário educacional da rede pública municipal de Benjamin Constant no período de 2013 a 2015.

O terceiro capítulo analisa a implantação do Programa Mais Educação, no período de 2013 a 2015, considerando a oferta e a organização no contraturno da jornada escolar das escolas públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant/AM. Destaca os resultados dos índices de distorção idade-série do ensino fundamental (turno regular) para a matrícula dos alunos neste Programa. Analisa o Plano de Atendimento (macrocampos e atividades) do Programa de todas as escolas em comunidades indígenas e os resultados, tendo por base as diretrizes pontuais para a educação escolar indígena. Esse capítulo demonstra também os resultados da análise de índices de rendimento escolar, centrados na aprovação e reprovação, além dos índices de abandono escolar dos alunos do ensino fundamental (turno regular), matriculados no Programa Mais Educação (contraturno).

---

<sup>6</sup> PINHEIRO, F. P. S. Z. Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRJ, 2009.

Nas considerações finais responde que a proposta do Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant/AM, no período 2013 – 2015, ampliou a jornada escolar, reforçou as atividades obrigatórias do Plano de Atendimento e melhorou significativamente os índices de rendimento escolar. Por outro lado, o Programa Mais Educação implantado nas escolas públicas municipais de Benjamin Constant/AM não fortaleceu os princípios para a construção da escola indígena específica, intercultural e diferenciada.

## 1 Política Educacional e o Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação na política educacional do Brasil requer uma abordagem inicial com base nos fundamentos do contexto nacional em que foi concebido, implantado na educação básica e, especificamente, no ensino fundamental.

A política educacional tem sido bastante discutida e reivindicada, nos espaços de debate de movimentos sociais e das entidades no campo da educação, diante da reconfiguração do Estado brasileiro no final da década de 1980, reforçada pela Reforma do Estado, a partir dos anos de 1990 e em curso até os dias atuais, de concepções neoliberais, influenciando nas reformas educacionais do país e, conseqüentemente na reorganização da educação nacional.

Para Coutinho e Sanfelice (2016, p. 34) “no Brasil, a partir de 1990, em consonância com as mudanças já em curso nos países centrais do capitalismo, tem início um processo de reestruturação do Estado com base na ideologia neoliberal”.

O neoliberalismo, nos argumentos de Azevedo (2001, p. 11, grifo da autora):

[...] questiona e põe em cheque o próprio modo de organização social e política gestado com aprofundamento da intervenção estatal. “Menos Estado e mais mercado” é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção de liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico.

No destaque à liberdade individual, ao ressaltar os fundamentos do individualismo, Hofling (2001, p. 37) sustenta que “os neoliberais defendem a iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda”. Em oposição as ideias neoliberais, Hofling (2001, p.37), afirma que:

A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades da estrutura ocupacional da sociedade.

Na concepção neoliberal, Azevedo (2001) esclarece esse ideário à perspectiva de formulação das políticas públicas.

[...] os poderes públicos devem transformar ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços (AZEVEDO, 2001, p. 15).

O controle do mercado através dos setores privados, favorecido pela inserção no mundo capitalista e globalizado, faz com que o Estado brasileiro se aproprie dos ditames do grande capital, refletindo na definição das políticas públicas.

Neste cenário neoliberal, o mercado e o capital passam a ser de extrema relevância. Para Coutinho e Sanfelice (2016, p. 34), “o ponto de referência para as reformas do Estado, passa ser as leis do mercado, numa lógica individualista e privatista, [...] as ações do Estado de executor e prestador direto dos serviços públicos” são redirecionadas para o papel de regulador e coordenador.

No que se refere a um Estado capitalista, Hofling (2001, p.33) esclarece que:

[...] o Estado atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas [...] O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo.

Por sua vez, Peroni (2012), afirma que existe uma crise estrutural do capital, em que a crise no Estado seria consequência, e não causa.

No entanto, para a teoria neoliberal, o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou déficit fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para superar o problema, propõe-se o Estado mínimo, tanto na execução quanto na coordenação da vida em sociedade, e quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado (PERONI, 2012, p.21).

Para os teóricos neoliberais é necessário, para superar a crise e fortalecer o capital, rever/reformar o Estado, tendo em vista a forma como está organizado, ou seja, de modo improdutivo e ineficiente, tem se mostrado incapaz de orientar o desenvolvimento do modo de produção vigente.

Por essa perspectiva, a reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990 até os dias atuais, tem como ponto de partida o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. Peroni (2003) traz o eixo central do Plano, citando esse documento:

[...] a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (PERONI, 2003, p.58).

Desse modo, para Peroni (2003, p.69, grifo da autora):

Tanto o ajuste do país à política dos organismos internacionais como o próprio processo de competitividade internacional, no qual os países querem livrar-se dos “obstáculos” ao livre jogo do mercado, são parte do mesmo movimento, que tem como consequência a diminuição do Estado frente às políticas sociais, e a educação é parte desse processo.

Nesse cenário, as indicações dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial – BM, influenciaram a reforma do Estado brasileiro, alcançando a definição de políticas públicas para a educação nacional.

Para Silva (2017, p. 17), “o Estado brasileiro tem seguido as orientações do Banco Mundial, enquanto principal agência do imperialismo, sobretudo o estadunidense que tem controle sobre as políticas do Banco”.

Para Silva e Pinheiro (2014, p. 585), “o ajuste estrutural promovido, nas décadas de 1980 e 1990, acompanhou as reformas educacionais, cujas diretrizes foram fornecidas pelo Banco Mundial”. Diante do texto publicado pelo BM, em julho de 2000, Silva e Pinheiro (2014, p. 590), destacam que o Banco apresenta os desafios e as perspectivas do desenvolvimento brasileiro: “Entre os desafios: alcançar o crescimento mais rápido, reformar o setor público, a melhoria da competitividade, a integração regional e o desafio da desigualdade e da pobreza”.

Ainda sobre as reformas educativas impostas nos processos de ajustes estruturais defendidos pelo BM, os autores (2014, p. 594) asseguram que:

Em consonância com as orientações do Banco Mundial as reformas educacionais foram sendo implantadas pelos governos locais. O Estado brasileiro tem aderido não somente aos financiamentos do Banco, mas, sobretudo, às orientações políticas e ideológicas.

Na redefinição do papel do Estado, tendo a reforma do Estado brasileiro como parâmetro, o Brasil adota políticas que têm reflexos na política educacional.

Ao comparar as políticas para a educação, da década de 1980 com as políticas da década de 1990, Peroni (2003, p. 73) aponta que:

Nos anos 1980, culminando com o período constituinte, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Nos anos 1990, ocorreu a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

Frigotto (2002) salienta o protagonismo dos organismos internacionais, mormente do Fundo Monetário Internacional – FMI, do Banco Mundial – BM e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, nas reformas sociais e educacionais da última década.

Subordinadas ao ajuste econômico estas reformas se pautam pelo desmonte da esfera dos direitos, vale dizer, da esfera pública e passam a produzir políticas de “alívio à pobreza”. O atraso e a arrogância das elites detentoras do poder não lhes permite perceber o quanto é, nesse contexto, paradoxal e cínico o discurso que situa a educação como elemento fundamental para a competitividade daquilo que domina de “reestruturação produtiva” e “mercado globalizado” (FRIGOTTO, 2002, p. 57, grifo do autor).

Ainda de acordo com Frigotto (2002, p. 63), quando se trata de política da educação brasileira, “o eixo definidor da política educacional e de sua perspectiva pedagógica é o culto à liberdade de mercado”.

A educação básica perde a sua dimensão de formação e construção humana e social e reduz-se ao “fator econômico”: formar as competências técnicas, específicas e gerais e as competências sociais que as empresas e os empresários estipulam. (FRIGOTTO, 2002, p. 64, grifo do autor, grifo do autor).

Neste culto à liberdade de mercado, em que a política educacional brasileira, toma como base as indicações dos organismos internacionais, Dourado (2001, p. 50) comenta que:

Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96).

No que se refere às políticas educacionais, Dourado (2001, p. 50) explicita que “trata-se da implementação de políticas focalizadas, caracterizadas pela segmentação, rompendo, assim, o princípio da universalização da educação em todos os níveis”.

Nesse período, princípios e diretrizes da política educacional para o país foram instituídos, tendo por marco a Constituição Federal - CF de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996. Esses princípios e diretrizes da educação nacional foram reafirmados na formulação da política educacional no Brasil, nas últimas décadas, com ênfase nos processos de avaliação e na descentralização financeira, administrativa e pedagógica, presentes nas ações do governo federal e/ou nos sistemas de ensino.

Dentre os vários artigos da CF de 1988 que tratam da educação, a descentralização é determinada pelo art. 211, pelo qual, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, devem organizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.

Nesta perspectiva de regime de colaboração, o que se almeja é que as colaborações técnicas e financeiras se concretizem de forma a assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todas as etapas da educação básica considerando as especificidades das regiões.

Além do princípio do regime de colaboração entre os entes federados, a ordem constitucional a partir de 1988 define o direito social da educação básica e o dever público mediante garantias da obrigatoriedade e da gratuidade na oferta dos respectivos níveis de ensino.

No nível de ensino da educação básica, a CF de 1988, determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia: “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (I, art. 208). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996, tem reafirmado esses princípios constitucionais, a partir de 1988.

Pereira e Teixeira (2014, p. 172), reexaminando a educação básica na LDBEN de 1996, afirmam um avanço significativo na “ampliação do dever do Estado com a educação”, entre as mudanças introduzidas neste nível de ensino. As autoras (2014, p. 171-172) comentam que “em grande parte as demandas vieram da sociedade civil organizada e se materializaram em propostas”, e prosseguem salientando que estas propostas foram construídas em defesa da escola pública, respaldadas “nos ideais republicanos que preconizam a ampliação de direitos mediante a universalização da educação básica e a consolidação de uma escola pública unitária, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade”.

Na avaliação, em síntese, de Pereira e Teixeira (2014, p. 192):

A ampliação da obrigatoriedade escolar lança enormes desafios para o futuro. Há uma grande distância a percorrer entre a proclamação do direito à educação e a sua efetivação. Em cumprimento ao dever de educar, cabe ao Estado continuar empreendendo esforços para o aumento da cobertura horizontal mediante a expansão da rede escolar, o provimento material e humano das instituições de ensino, promovendo condições para o acesso à educação escolar aos que ainda nela não tiveram oportunidade de ingressar. Contudo, o impasse maior se coloca em relação à dimensão qualitativa da escola abrangida pela obrigatoriedade escolar, que implica a formação adequada e a efetiva permanência do aluno ao longo de todo o processo de escolarização obrigatória.

A LDBEN/1996 na matéria da educação básica define a composição deste nível da educação escolar: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (I, art.21).

Cury (2008, p. 294-295), traz o significado da educação básica:

A expressão “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. [...] A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado.

Sendo assim, a educação básica, de acordo com a LDBEN/1996, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art.22).

Cury (2002, p. 170) tem reforçado o conceito de educação básica e a sua finalidade, desde a promulgação da LDBEN/1996:

Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo, em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida [...].

Na matéria a respeito do ensino fundamental, a LDBEN/1996, estabelece o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola

pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (art. 32)

É importante destacar as diretrizes da LDBEN/1996 relacionadas à educação em comunidades indígenas. Nesse aspecto, a referida Lei reafirma o preceito constitucional de 1988 (§ 2º, art. 210) “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (§ 3º, art. 32).

Em 2013, verifica-se a inclusão na LDBEN/1996 de considerar a diversidade étnico-racial no ensino ministrado no país (XII, art. 3º), em decorrência de preceitos a partir da ordem constitucional de 1988.

Para Santos e Pinheiro (2016, p. 19):

O reconhecimento dessas diretrizes, respaldadas por princípios constitucionais, tem sua reafirmação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata pela primeira vez da matéria educacional aos povos indígenas (Arts. 78 e 79), proporcionando a oportunidade de fortalecer as práticas culturais e acessar os conhecimentos técnicos-científicos da sociedade nacional<sup>7</sup>.

A LDBEN/1996 define que os sistemas de ensino em colaboração com as agências federais de fomento desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (art. 78). Nessa direção Grupionni (2002, p. 132) argumenta que a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural é para que:

Fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

---

<sup>7</sup> Os arts. 78 e 79 estão nas disposições gerais da LDBEN de 1996.

Importa mencionar que a LDBEN/1996, no que diz respeito ao financiamento do ensino, estabelece como responsabilidade da União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural para as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (art. 79).

A LDBEN/1996 recomenda que os programas devem ser planejados com audiência das comunidades indígenas (§1º, art. 79) e “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” (III, §2º, art. 79).

Para Grupioni (2002, p. 132) “com tais determinações, a LDBEN/1996 deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado do das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade”.

Assim, para Santos e Pinheiro (2016, p. 19) a LDBEN/1996 “recomenda a definição de programas educacionais, objetivando proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”.

As demais diretrizes sobre a temática, a LDBEN/1996 desde seu texto original estabelecia que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) e definindo que o ensino fundamental será ministrado **progressivamente em tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino (§2º, art. 34, grifo nosso). Com esta finalidade, a LDBEN/1996, determina que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o **regime de escolas de tempo integral** (§5º, art. 87, Disposições Transitórias, grifo nosso) ”.

A proposta de ampliação da jornada escolar na perspectiva de educação integral se intensifica na formulação da política nacional de educação da última década.

Nesse sentido, a pesquisa possibilita compreender o Programa Mais Educação, como proposta de ampliação da jornada escolar e, desse modo, se faz necessário, o entendimento das concepções, das diretrizes e do modelo de organização definidos no Programa Mais Educação.

## 1.1 Programa Mais Educação: concepção, diretrizes e organização

Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7083/2010, o Programa Mais Educação constitui-se como uma estratégia do Ministério da Educação para realização de uma agenda de implantação progressiva da educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, iniciando por meio da ampliação da jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias.

É válido destacar que o Programa Mais Educação, como uma política educacional do governo federal, foi concebido no intuito de atender as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), lançado pelo governo federal, que colocou à disposição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, instrumentos com objetivos de avaliação e de implantação de políticas, visando a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo da educação básica pública.

Um desses instrumentos do PDE de 2007 é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido pelo nº Decreto 6.094/2007, a fim de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração para melhoria da qualidade da educação básica (art. 1º). O Plano de Metas 2007 possibilita à adesão voluntária de cada ente federado, para o cumprimento das metas após o compromisso firmado, por meio de um Plano de Ações Articuladas – PAR, de caráter plurianual, tanto para os Estados como para os Municípios.

O Plano de Metas do PDE/2007, trata-se assim, de um eixo articulador estratégico de seus programas e ações, e nessa direção está inserido o Programa Mais Educação.

O PDE/2007 é considerado por Saviani (2007, p. 1233) “como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas do MEC”. O PDE/2007, propõe políticas de educação que devem ser articuladas entre a União e os demais entes da federação por meio de ações definidas no PAR, através de um regime de colaboração. Para tanto, com fins de instrumentalizar o acompanhamento destas ações foi criado o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

Por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do PDE/2007 visa a melhoria da qualidade da educação básica e recomenda 28

diretrizes, das quais destaca-se a que norteia à política de ampliação da jornada escolar: “[...] VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular; [...]” (BRASIL, PDE, Plano de Metas, 2007, art. 2º). Assim, por essa diretriz é instituído o Programa Mais Educação, pela Portaria Interministerial nº 17/2007, que tem por objetivos:

Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (art. 1º).

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria nº 17/2007, tem por finalidades, dentre outras:

Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar [...] Contribuir para redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar (I, II, art. 2º).

Nas diretrizes do Programa firmadas na citada Portaria Interministerial estão evidenciadas as orientações para “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, **pautada pela noção de formação integral e emancipadora** (I, art. 6º, grifo nosso);

Cavaliere (2010, p. 2) comenta a referida Portaria de criação do Programa Mais Educação:

Os “considerandos” da Portaria aludem ao artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê a ampliação do período de permanência das crianças na escola; aludem ao direito à proteção integral constante do Estatuto da Criança e do Adolescente e ainda à própria Constituição Federal que responsabiliza a família, a comunidade, a sociedade e o poder público pela educação das crianças. Destacam e associam o Programa à situação de vulnerabilidade social de parte considerável da população brasileira.

Diante da interpretação de Cavaliere (2010) convém ressaltar o art. 34 da LDBEN/1996:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.  
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado **progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino** (§ 1º e 2º, art. 34, grifo nosso).

Portanto, além da ampliação da jornada escolar constata-se à intenção de implantação progressiva da educação em tempo integral, com base na formação integral e emancipadora, prevista no Programa Mais Educação.

Na análise de Cavaliere (2010), o Programa Mais Educação inclui o direito à proteção integral da criança e do adolescente, ancorado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

A proteção integral constante no Estatuto da Criança e do Adolescente e na afirmação desse princípio nos programas federais, cita-se Guará (2009. p. 66):

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. [...] o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos.

Assim sendo, é válido destacar o comentário de Pinheiro (2009. p. 76, grifo da autora) ao ressaltar que:

[...] ‘a progressiva ampliação do período de permanência na escola’ (LDB, art. 34) e a garantia da proteção integral e de ‘todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade’ (ECA, art. 3º) são preceitos fundamentais à concepção de educação integral do Programa Mais Educação.

Menezes (2008, p. 12) destaca os preceitos do art. 1º e do art. 6º da Portaria nº 17 de 2007, quando discorre que “O Programa Mais Educação, literalmente apresenta a educação integral, enquanto possibilidade de formação integral do ser humano”, na qual a ampliação do tempo escolar seja direcionada à formação integral do indivíduo. A autora (2008, p. 12) acrescenta que a “formação integral emancipadora” definida no Programa Mais Educação, em 2007, “vêm sendo discutida, especialmente, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos” de 2007.

Menezes (2008, p. 12-13) completa que “a educação integral e o tempo integral caso não ampliem o mesmo que vem sendo posto em termos de prática

escolar - podem contribuir para que a escola se torne mais atrativa”, considerando que permitem ampliar espaços, tempos e conteúdo escolar, integrando e aumentando a cobertura de suas ações educacionais e sociais.

Menezes (2008, p. 14) apresenta e defende uma concepção de educação integral:

[...] a educação integral, enquanto possibilidade de formação integral do homem, percebido em seus aspectos multidimensionais, que tem na escola a centralidade do processo educativo pautado na relação ensino-aprendizagem. Educação esta que pode (e deve) ser enriquecida pela integração com outros setores da sociedade, a citar, a saúde, a cultura e o esporte, além de organizações que trabalham na articulação educação-proteção social.

Cavaliere (2010), destaca as expressões “educação integral” e “formação integral”, utilizadas no texto da Portaria nº 17 de 2007, bem como nos demais textos que a amparam. Para a autora (2010, p. 2-3), ambas possuem “o sentido de ampliação do tempo e do espaço educativo, e de extensão daquilo que seria considerado o ambiente escolar”. A autora (2010, p. 10) acrescenta ainda, que estas expressões “definem educação integral como a possibilidade de formação integral das crianças e adolescentes, em suas diferentes dimensões”.

Na análise dessa proposta de educação integral do Programa Mais Educação, Cavaliere (2010, p. 6) comenta que a proposta se enquadra em um formato de educação integral que “se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela”.

Cavaliere (2010) insiste no sentido da educação integral no Programa Mais Educação.

O significado da expressão educação integral no conjunto dos documentos não se limita às inovações no interior da escola, como por exemplo o aumento da jornada escolar ou a ampliação da ação cultural. Eles reforçam os sentidos de responsabilização coletiva da sociedade pela educação das crianças e jovens. Esse significado, a depender da plasticidade do conceito, poderá ou não ser incorporado à noção de educação integral que, de resto, não faz parte do vocabulário escolar tradicional brasileiro (CAVALIERE, 2010, p. 6-7).

Moll (2012, p. 133, grifo da autora) direciona um olhar operacional sobre a contribuição do Programa Mais Educação e apresenta que o aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação, é a “preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer

*em mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral”. Trata-se, portanto, de acordo com a autora (2012, p. 133):

[...] de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares.

Moll (2014, p. 373), também afirma que o tema da educação integral retorna ao cenário educacional a partir de 2007 “como campo de conhecimento a ser reconstruído e como política pública a ser implementada em toda sua complexidade. Volta também como campo de disputa de concepções educativas e societárias”.

Diante desse cenário e das concepções distintas entre educação integral e educação em tempo integral dos programas constantes na política educacional brasileira suscitaram à produção de vários documentos para esclarecimento do tema, por parte do próprio MEC.

Nessa direção, o Ministério da Educação - MEC apresenta a *Série Mais Educação*, com três títulos, em 2009. Esses documentos do MEC, Silva (2017) apresenta e analisa, em cada um, os fundamentos da concepção de educação integral no Programa Mais Educação<sup>8</sup>.

No processo de implantação do Programa Mais Educação estão sendo publicados diversos trabalhos que procuram fundamentar sua concepção de educação integral. Dentre esses, o MEC publicou, em 2009, a *Série Mais Educação* contendo três textos que têm como objetivo ‘contribuir para a conceitualização, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação’ (BRASIL/MEC, SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO, 2009b, p. 6). Trata-se dos trabalhos *Gestão intersetorial no território* (BRASIL/MEC, 2009a), *Educação integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL/MEC, SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO, 2009b) e *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (BRASIL/MEC, 2009c). (SILVA, 2017, p. 121)

Silva (2017), após análise de cada caderno da *Série Mais Educação*, tece as seguintes considerações diante dos fundamentos do materialismo histórico, a respeito da proposta da educação integral.

Em síntese, as propostas de educação integral oriundas da visão burguesa que influenciaram a educação básica no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1930, ora reproduzem uma concepção espiritualista abertamente voltada para o enfrentamento de uma visão científica da realidade social e

---

<sup>8</sup> Cf. Silva, *Concepção de Educação no Brasil e o Programa Mais Educação. A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia*, 2017, p. 121-131.

econômica, [...] ora voltam-se para o pragmatismo em nome de uma educação para a vida apresentada como panaceia para o enfrentamento aos problemas sociais e econômicos, versão presente nas propostas [...] do Programa Mais Educação [...] No sentido oposto às correntes burguesas, a concepção de educação integral presente na perspectiva marxista propõe uma formação que possibilite ao indivíduo e ao coletivo intervir na realidade [...] levando em conta as contradições presentes na sociedade de classes (SILVA, 2017, p. 134).

A proposta progressiva de implantação da educação integral da política neoliberal do Estado brasileiro, reforçada no Programa Mais Educação, não está conseguindo atingir à “formação integral e emancipadora do indivíduo” e, sim, a ampliação do tempo escolar dos estudantes de ensino fundamental.

Nesse sentido, Moll (2012, p. 132) afirma que o Programa Mais Educação “estabelece-se como estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas”.

Desde a criação, o Programa Mais Educação vem se definindo por normas nos Manuais da Educação Integral do MEC para obtenção de apoio financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para aplicação em despesas para o desenvolvimento de atividades, incluindo aquisição de material pedagógico.

Os critérios de adesão das escolas públicas ao Programa Mais Educação são recomendados a partir do Manual de Educação Integral do MEC de 2009, com alterações significativas nos manuais de 2010, 2011, 2012 e 2013 e 2014<sup>9</sup>.

Para apoio financeiro por parte do MEC, por meio do PDDE, os Manuais de Educação Integral do MEC recomendaram a seleção de unidades escolares de ensino fundamental, conforme Quadro 1. É oportuno demonstrar que no Manual de 2013, especifica a inserção de municípios com escolas quilombolas e indígenas, permanecendo nos critérios de seleção do Manual de 2014.

A extensão da ampliação da jornada escolar para escolas municipais indígenas pelo Programa Mais Educação, a partir de 2013, mereceu comentários de Urquiza e Nascimento (2012, p. 136): “A proposta de ampliação da jornada com educação integral no contexto da educação indígena certamente traz novas questões para o debate e a reflexão”. Os autores (2012, p. 136, grifo do autor) argumentam que “pensar o tempo e o espaço nesse contexto tem condicionantes muito distintos daqueles das escolas ditas ‘comuns’, nos centros urbanos, por exemplo”. Os autores

---

<sup>9</sup> Cf. esses critérios nos Manuais de Educação Integral do MEC de 2009, 2010, 2011, 2012.

(2012, p. 139-140) advertem: “[...] uma política efetiva de educação integral, certamente não se reduz apenas em aumentar o tempo de escolarização [...]”.

Quadro 1: Critérios de seleção das unidades escolares do Programa Mais Educação (2013 - 2014)

2013	2014
<p>Urbanas</p> <p>Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais &lt; 4.6 e IDEB anos finais &lt; 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;</li> <li>- Escolas localizadas em todos os municípios do País;</li> <li>- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.</li> </ul> <p>Campo</p> <p>Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;</li> <li>- Municípios com 30% da população “rural”;</li> <li>- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;</li> <li>- <b>Municípios com escolas</b> quilombolas e <b>indígenas.</b></li> </ul>	<p>Urbanas</p> <p>Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais &lt; 4.6 e IDEB anos finais &lt; 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;</li> <li>- Escolas localizadas em todos os municípios do País;</li> <li>- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.</li> </ul> <p>Campo</p> <p>Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;</li> <li>- Municípios com 30% da população “rural”;</li> <li>- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;</li> <li>- <b>Municípios com escolas</b> quilombolas e <b>indígenas.</b></li> </ul>

Fonte: MEC/Manuais de Educação Integral 2013 a 2014 (grifo nosso).

Vale salientar que neste processo de adesão e seleção das unidades escolares do Programa Mais Educação, Souza et al. (2017, p. 554) ponderam que o “PDDE/Educação Integral não teria a pretensão de suprir todas as despesas do Programa [...] com vistas ao fortalecimento da educação integral nestas instâncias federativas”.

Nesse cenário do Programa Mais Educação do governo federal, com foco na jornada escolar ampliada, confirmam-se políticas de garantias de manutenção financeira por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. A regulamentação deste Fundo, Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, considera a educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo [...] (art. 4º).

Giolo (2012) analisa a base material financeira para o Programa Mais Educação:

Trata-se fundamentalmente, de dar suporte para que os sistemas estaduais e municipais ampliem a jornada escolar até o limite mínimo de sete horas e, em função disso habilitem-se a receber os recursos do FUNDEB caminhando, a partir daí, dentro da dinâmica desse Fundo (GIOLO, 2012, p. 96).

Menezes e Leite (2012, p. 60) observam “que grande parte dos municípios [...] atende as determinações do Decreto 6.253/2007, podendo, assim, incluir essas matrículas no cômputo da distribuição dos recursos do Fundeb, na categoria de tempo integral”. Isso significa aumento dos recursos por este Fundo para as escolas do Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que 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 da educação básica em tempo integral” (art, 1º).

O Decreto de 2010 considera a educação básica em tempo integral como “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (§1º, art. 1º). Nesse aspecto, verifica-se um esforço na organização da ampliação do tempo escolar no contraturno.

O Manual Operacional do Programa Mais Educação Passo a Passo, lançado pelo MEC em 2011, apresenta um conjunto de recomendações na adoção de critérios para definição dos estudantes, permanecendo no Passo a Passo de 2013.

- estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
  - estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
  - estudantes em defasagem ano escolar/idade;
  - estudantes dos últimos anos dos anos iniciais (5º ano) e finais (9º ano) do ensino fundamental, entre os quais há maior saída extemporânea;
  - estudantes de anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
  - estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;
- (BRASIL/MEC, Passo a Passo 2013, p.13)

Na oferta formativa para os estudantes do Programa Mais Educação, o Passo a Passo de 2011 e 2013 definem um conjunto de orientações para organização

curricular do plano de atendimento das escolas, em macrocampos com respectivas atividades do trabalho pedagógico para serem desenvolvidas no contraturno, objetivando complementar e articular com a Proposta Curricular do Ensino Fundamental desenvolvida pelas escolas em outro turno.

As atividades pedagógicas se inseriam em componentes curriculares, ou seja, em 10 (dez) macrocampos, assim discriminados, em 2011: 1. Acompanhamento pedagógico (obrigatório), 2. Educação ambiental, 3. Esporte e lazer, 4. Direitos humanos em educação, 5. Cultura e artes, 6. Cultura digital, 7. Promoção da saúde, 8. Comunicação e uso de mídias, 9. Investigação no campo das ciências da natureza, 10. Educação econômica (Quadro 2).

Quadro 2 - Programa Mais Educação – Macrocampos e atividades – 2011

N.	MACROCAMPOS	ATIVIDADES
1.	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Ciências; Filosofia e Sociologia; História e Geografia; Letramento; Línguas estrangeiras; Matemática; Tecnologias de Apoio a Alfabetização
2.	Educação ambiental	Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; Horta escolar e/ou comunitária
3.	Esporte e lazer	Atletismo; Basquete; Basquete de rua; Ciclismo; Corrida de orientação; Futebol; Futsal; Ginástica rítmica; Handebol; Ioga; Judô; Karatê; Natação; Programa Segundo Tempo (ME); Recreação/lazer; Taekwondo; Tênis de campo; Tênis de mesa; Voleibol; Xadrez tradicional; Xadrez virtual
4.	Direitos humanos em educação	Direitos humanos e ambiente escolar.
5.	Cultura e arte	Banda fanfarra; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Danças; Desenho; Escultura; Flauta doce; Grafite; Hip hop; Leitura; Mosaico; Percussão; Pintura; Prática circense; Teatro; Instrumentos de Corda
6.	Cultura digital	<i>Software</i> educacional/Linux Educacional; Informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática); Ambiente de Redes Sociais
7.	Promoção da saúde	Atividades de alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, atividades físicas e corporais; garantia dos direitos sexuais e reprodutivos; prevenção ao uso de álcool, fumo e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir da análise situacional das condições de saúde do escolar (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, H1N1 e outras).
8.	Comunicação e uso de mídias	Jornal escolar; Rádio escolar; Histórias em quadrinhos; Fotografia; Vídeo
9.	Investigação no campo das ciências da natureza	Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos Robótica
10.	Educação econômica	Educação econômica; Educação fiscal e financeira

Fonte: MEC/Programa Mais Educação - Passo a Passo 2011.

Na orientação contida no Passo a Passo de 2011, a escola deveria escolher seis atividades a cada ano e, conseqüentemente, as atividades selecionadas nos

macrocampos definidos no Plano de Atendimento da Escola. Sendo que uma atividade do macrocampo acompanhamento pedagógico é obrigatória.

A partir de 2013, os critérios de seleção das escolas alcançaram as escolas indígenas. Por conseguinte, o Passo a Passo de 2013 altera os macrocampos e atividades (Quadro 3).

Quadro 3 - Programa Mais Educação - Macrocampos e atividades para Escolas Indígenas – 2013

N.	MACROCAMPOS	ATIVIDADES
1.	Acompanhamento pedagógico	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
2.	Agroecologia	Canteiros sustentáveis; Com-vida; Conservação do solo e Composteira (ou Minhocário); Cuidado com animais; Uso eficiente de Água e Energia
3.	Cultura, artes e educação patrimonial	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Práticas circenses; Teatro
4.	Educação em direitos humanos	Arte audiovisual e corporal; Arte corporal e com som; Arte corporal e com jogos; Arte gráfica e literature; Arte gráfica e mídias
5.	Esporte e lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa
6.	Iniciação científica	Iniciação científica
7.	Memória e história das comunidades tradicionais	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro

Fonte: MEC/Programa Mais Educação - Passo a Passo, 2013.

Os macrocampos e as atividades de 2013 que integram o Programa Mais Educação são alterados para sete macrocampos e destes, uma das atividades do macrocampo acompanhamento pedagógico será obrigatória e as demais serão ofertadas de acordo com as possibilidades das escolas.

No Manual de Educação Integral de 2013, o macrocampo acompanhamento pedagógico, passa a ter como exigência a mediação de um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas, diferentemente dos anos anteriores, no quais o monitor não tinha um perfil específico, precisava apenas ser um professor comunitário que tinha como critério, o vínculo com a comunidade escolar (MEC, Manual de Educação Integral. 2013, p. 8).

Durante o desenvolvimento do Programa Mais Educação, em 2014, é promulgada a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - 2014 - 2024, estabelecido para o período 2014/2024.

O Plano Nacional de Educação para o período de dez anos (2014-2024) define metas em blocos, com respectivas estratégias que alcançam o ensino fundamental para a educação escolar em comunidades indígenas<sup>10</sup>.

Ressalta-se assim, um bloco de metas estruturantes e estratégias relacionadas à temática da pesquisa, destacando:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégia 2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações [...] indígenas [...], nas próprias comunidades;

Na análise de Pinheiro e Santos (2016, p. 93), o PNE (2014-2024) “contempla a presença indígena, na continuidade de garantia da especificidade da educação intercultural, bilíngue e de participação das comunidades indígenas nas suas respectivas escolas”.

O PNE 2014 - 2024 trata da educação em tempo integral, introduzida na meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Na meta 6, dentre outras estratégias, destaca-se a 6.7 que visa atender às escolas de **comunidades indígenas na oferta da educação em tempo integral** (MEC/PNE, 2014, grifo nosso).

Para Pinheiro e Santos (2016, p. 93), no PNE de 2014 constatam-se permanências nas estratégias, sustentadas em diretrizes firmadas pelo poder público, por quase duas décadas, sem qualquer expressiva inovação”.

Na análise do PNE 2014 – 2024, o MEC esclarece que entre as possibilidades de atendimento dessa da meta 6, encontra-se o Programa Mais Educação na condição de “educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual

---

<sup>10</sup> Cf. Pinheiro e Santos. Educação Escolar Indígena nos Planos de Educação: PNE (2014 – 2024) e PME – Manaus (2015 – 2025): avanços, permanências e desafios, 2016.

ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo” (MEC, PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA: Conhecendo as 20 metas do PNE, 2014, p. 28).

Nesse documento, o próprio MEC faz a seguinte observação à garantia da educação integral.

[...] garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação (MEC, PLANEJANDO A PRÓXIMA DÉCADA: Conhecendo as 20 metas do PNE, 2014, p. 28).

Entretanto, para Moll (2018, p. 26), “embora a LDBEN de 1996 mencione a progressiva ampliação da jornada diária na escola, nenhuma ação estrutural do governo federal havia sido proposta para sua efetivação”, sendo o Programa Mais Educação “uma estratégia indutora da (re) colocação desse tema estrutural, na agenda da educação pública no Brasil”.

Na avaliação das metas do PNE, pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Moll (2018, p. 27) comenta que “os compromissos assumidos no campo da educação integral, estão em estado estacionário, desde o período imediato que antecedeu a ruptura democrática de 2016”, acrescentando ainda que “a ação do governo federal, nesta área, restringe-se, agora, ao reforço escolar com foco nas avaliações de larga escala”. A afirmação de Moll (2018) refere-se a instituição do Programa Novo Mais Educação em 2016 com características de reforço escolar.

O Programa Mais Educação foi desenvolvido até 2016, em face do MEC criar o Programa Novo Mais Educação, por meio da Portaria MEC nº1.144/2016, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (art. 1º).

O Programa Mais Educação até 2016, diante de uma política compensatória, exigia um expressivo investimento tanto financeiro quanto de formação docente e infraestrutura escolar, para o alcance da educação integral propriamente dita.

Essa política compensatória do governo federal, reflexo da reforma do Estado brasileiro em um cenário neoliberal trazia um modelo que esbarrava no desafio de implantar uma política educacional, sobretudo, para as escolas públicas de comunidades indígenas, que deveria estar articulada com as políticas afirmativas para a educação escolar indígena.

Em face dessa política educacional, a II CONEEI reafirmou dentre outros expressivos objetivos “o direito a uma educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue (MEC/SECADI, II CONEEI, DOCUMENTO REFERÊNCIA, 2016, p. 3) ”.

Diante do cenário da política educacional, é necessário para a análise, configurar as escolas públicas municipais do Programa Mais Educação em comunidades indígenas de Benjamin Constant/AM, na região do Alto Solimões no período 2013 - 2015, trazendo as concepções de diversidade cultural e escola indígena.

## **2 AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES INDÍGENAS DE BENJAMIN CONSTANT/AM**

Para a configuração das escolas públicas municipais do Programa Mais Educação em comunidades indígenas de Benjamin Constant/AM, no período 2013 – 2015, é necessário, inicialmente, delinear as concepções de diversidade cultural e escola indígena.

O Programa Mais Educação nas escolas em comunidades indígenas, como política pública deve considerar os princípios para os povos indígenas. Na afirmação de Gersem Baniwa (2013, p. 9), o sentido é de “reconhecer e garantir os direitos específicos como é a educação escolar indígena específica e diferenciada no âmbito da política nacional ou como direito humano universal, mas garantindo suas distinções e diferenciações próprias”.

Essa educação escolar indígena, pautada na especificidade e na diferença, reconhece a diversidade cultural presente nas comunidades indígenas, após anos de uma escola homogeneizadora e alheia às culturas indígenas. Para Luciano (2006, p. 49):

[...] quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes: europeu, asiático, africano e a oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes.

Portanto, a busca de uma educação escolar indígena que atenda as particularidades dos povos indígenas implica, para Albuquerque e Pinheiro (2006, p. 31) “em considerar a existência da diferença entre índios e não-índios e, portanto, do direito ao respeito às diversidades étnicas e culturais e o acesso a uma escola diferenciada”.

Desse modo, o capítulo propõe configurar as escolas públicas municipais do Programa Mais Educação em comunidades indígenas de Benjamin Constant/AM, na região do Alto Solimões no período 2013 - 2015, inserindo os conceitos de diversidade cultural e escola indígena.

## 2.1 Diversidade Cultural e Escola Indígena: concepções

O reconhecimento da diversidade cultural presente nas comunidades indígenas insere diferentes fatores culturais que distinguem as etnias. A concepção da diversidade cultural indígena tem por finalidade demonstrar a importância das diferenças culturais entre as comunidades indígenas.

As diferenças culturais são evidentes nas relações entre os povos indígenas, o que significa que cada povo tem sua cultura. Weigel (2006, p. 42) a partir de conceitos elaborados pela antropologia afirma:

Nos espaços amazônicos cidades, beiradão, florestas convivem e confrontam-se grupos humanos que se afirmam como caboclos, negros, indígenas de várias etnias, migrantes de outras regiões e de outros países, ribeirinhos e também velhos, adultos, crianças, entre outros; cada um desses grupos diferencia-se por uma cultura diversa, constituindo, na sociedade amazônica, uma heterogeneidade cultural.

Urquiza (2011, p. 339) reafirma a cultura dos povos indígenas:

É a cultura que estabelece a fronteira entre os grupos étnicos a partir das marcas de diferenças, originando as identidades que são estabelecidas por aspectos flexíveis e dinâmicos. O movimento ou o fluxo entre estas fronteiras culturais é que caracteriza a mobilidade da identidade dos indivíduos. Portanto os indígenas são portadores de culturas, cada uma na sua especificidade e particularidade.

Por sua vez, Ortiz (2007, p. 173) com a afirmação de que o debate sobre a diversidade cultural tem implicações políticas, atenta que:

Se quisermos escapar do discurso ingênuo de que se contenta em afirmar a existência das diferenças, esquecendo-se que elas se articulam segundo interesses diversos, é preciso reivindicar que dê a ela meios efetivos de se expressar e se realizar.

A cultura, com base nos fundamentos de Geertz (2008), é marcada por diferenças e por divisões em torno de valores, sentimentos, concepções, em que as pessoas vivem e formam suas convicções e individualidades, numa teia de significados de um intrincado sistema formado pelas estruturas do sentido. Portanto, a cultura de um povo ou de um grupo que compõe a sociedade é um discurso social (GEERTZ, 2001, apud WEIGEL, 2006, p. 51 – 52).

No olhar de Weigel (2006, p. 53) os grupos humanos produzem “a diferença entre eles e, com isso, constitui-se a diversidade cultural da humanidade”. A autora

(2006, p. 60) acrescenta: “na nossa sociedade amazônica [...], a diversidade de grupos, povos e classes sociais constitui também uma diversidade de processos de educação dos novos membros das diferentes culturas”.

A diversidade cultural é explicitada nos comentários de Barros (2008, p.18): “é diversa, ou seja, não se constitui como um mosaico harmônico, mas um conjunto de opostos, divergentes e contraditórios”, e prossegue “é cultural e não natural, ou seja, resulta das trocas entre sujeitos, grupos sociais e instituições a partir de suas diferenças, mas também de suas desigualdades, tensões e conflitos”.

É nesse contexto que se destaca os aspectos da diversidade cultural indígena, deixando de lado a visão da escola homogênea para uma escola específica e diferenciada.

Assim, ao tratar da diversidade cultural é importante reconhecer a sua relevância no contexto educacional das comunidades indígenas e o quanto representa para a formulação da política educacional afirmativa para as escolas indígenas.

Nos argumentos de Luciano (2008) é de extrema relevância a questão da diversidade cultural para o mundo de hoje, considerando o intenso debate no campo da educação, a partir da discussão sobre as políticas de ações afirmativas. Para Luciano (2008, p. 65), “a maioria das pessoas defende a Diversidade Cultural, mas pouco se faz para que essa diversidade efetivamente faça parte do exercício diário da nossa vida no mundo”.

No aspecto da diversidade cultural, Luciano (2006) ressalta a identidade cultural:

[...] não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade. Ora, identidade implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não-idêntico que a identidade se constitui (LUCIANO, 2006, p.49).

A diversidade cultural tem sido contemplada no campo da política educacional afirmativa às escolas indígenas. Porém, a diversidade cultural incorporada nessa política ganha advertências de Santos e Pinheiro (2016, p. 42) quando comentam:

No cenário político, a partir da década de 1980, as políticas de fortalecimento para as culturas tradicionais debateram e elaboraram diretrizes que contemplam a diversidade cultural nas diversas instâncias do contexto escolar. No entanto, a promoção dessa política não atingiu universalmente a

escola, pois muitos espaços educativos não adaptaram seus projetos à visão plural diferenciada, contemplando as mudanças socioculturais e as realidades escolares.

Para Santos e Pinheiro (2016, p. 42) “a escola ocupa um lugar privilegiado para abordar essa temática, pois é uma das instituições sociais em que se reúnem diversos conhecimentos e culturas, além de vivenciar essa diversidade [...]”. As autoras (2016, p. 47) prosseguem nos argumentos à construção da escola indígena, que deve ser constituída “a partir de interesses da comunidade, que deve participar da definição das diretrizes que nortearão o funcionamento dessa escola”, dessa maneira, “tem-se o processo legítimo de escolarização indígena, no qual interagem os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos não indígenas e indígenas”.

Na construção da escola indígena, segundo Freire (2004, p. 37), “os povos indígenas no Brasil têm buscado uma escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo fora da aldeia”.

Tassinari (2001, p. 50) defende que as escolas indígenas “são espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos neste processo, índios e não-índios”.

A noção da escola indígena para Tassinari (2001, p. 68) significa:

Um espaço de contato e de intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível como situação crítica na qual conhecimento e tradições são repensados às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. [...] Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não-índios e, assim, um espaço de angústia, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade.

Nessa abordagem conceitual escola indígena é que se distingue a educação escolar indígena, tendo por fundamentos as políticas afirmativas firmadas à escola indígena, na legislação brasileira, nos planos de educação e nas normas de ensino.

Nessa direção das políticas afirmativas para a escola indígena, por aproximadas três décadas, Nascimento (2004, p. 99) comenta que “a escola indígena encontrou a possibilidade de se estabelecer em um espaço intercultural, bilíngue, específico e diferenciado nos textos legais, intentando, assim, romper com um modelo secular de escola homogeneizadora e alienante”.

A diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena é destacada por Luciano (2006, p. 129): a educação indígena “refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas”, enquanto a educação escolar indígena “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola”. Para esse autor (2006, p. 129), a educação escolar indígena refere-se:

[...] refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Nessas distinções entre educação indígena e educação escolar indígena, Santos e Pinheiro (2006, p. 47) entendem a educação escolar indígena como:

o processo realizado formalmente na escola, no qual devem ser articulados objetivos fundamentados na diversidade e na pluralidade linguística e cultural, cujas variáveis oriundas dessa diversidade sociocultural, somadas às relações de contato com a sociedade envolvente, serão empregadas de forma diferenciada na Escola Indígena, em acordo com a comunidade indígena.

Essa abordagem conceitual possibilita uma configuração da realidade da escola pública em comunidades indígenas no município de Benjamin Constant.

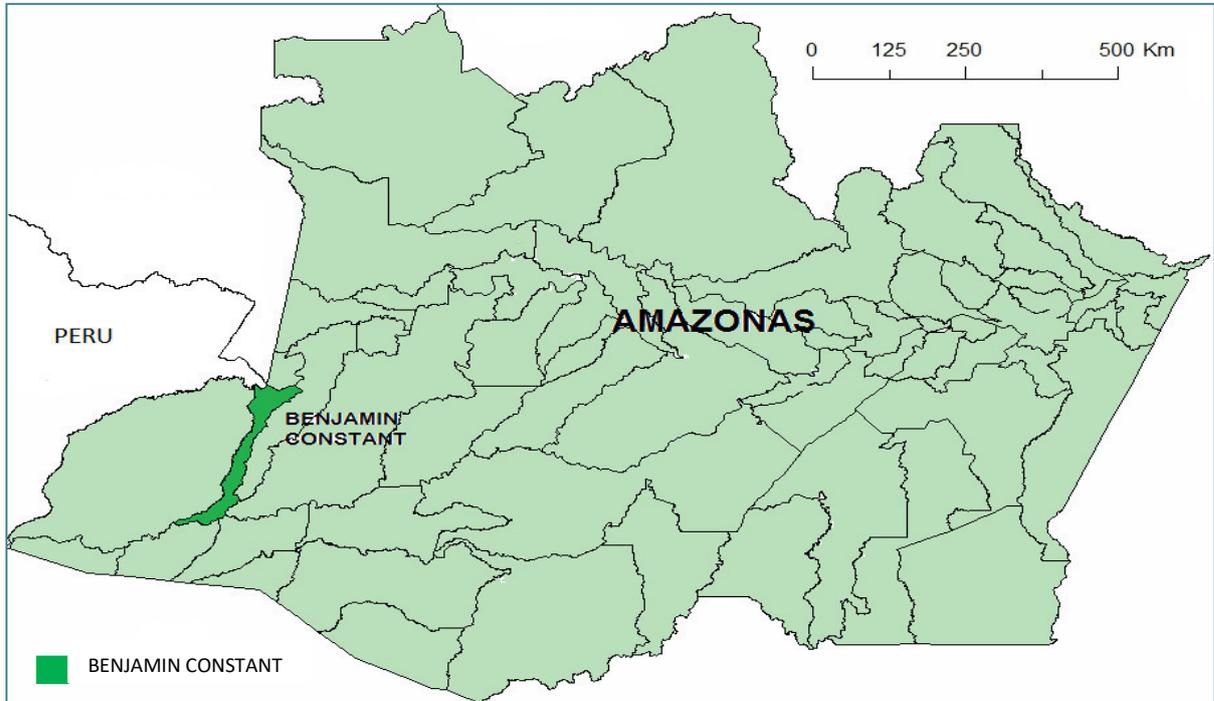
## 2.2 As escolas públicas municipais em comunidades indígenas participantes do Programa Mais Educação em Benjamin Constant/AM (2013 - 2015): configuração

O Município de Benjamin Constant possui uma área territorial de 8.785.320 km<sup>2</sup> e uma população estimada para 2016 em 40.417 habitantes, de acordo com o IBGE (Censo 2010). O Município está situado na mesorregião do Alto Solimões no Estado do Amazonas, onde dista de Manaus 1.118km em linha reta e 1.621Km por via fluvial. Limita-se com os municípios de Tabatinga, São Paulo de Olivença, Ipixuna, Eirunepé, Jutaí, Atalaia do Norte. Situa-se em área de fronteira com o Peru, como uma população composta de indígenas, estrangeiros (peruanos, colombianos), ribeirinhos, ou seja, uma região de expressiva diversidade cultural (Figura 1).

O Estado do Amazonas possui a maior população autodeclarada indígena do país, com 168,7 mil (IBGE/Censo Demográfico, 2010). Benjamin Constant é o 6º

município com o maior número de população indígena no Brasil, num total de 9.833 indígenas, sendo 8.704 na zona rural (IBGE/Censo Demográfico, 2010).

Figura 1: Mapa de Benjamin Constant no Estado do Amazonas.



Fonte: Elaboração da autora a partir de base cartográfica do IBGE/2015.

As escolas públicas municipais de Benjamin Constant/AM são mantidas e administradas por meio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto – SEMED, como órgão público integrante da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant, através da Lei nº 1.229 de 22 de dezembro de 2014. No entanto, a secretaria por meio da Lei nº 719, de 14 de abril de 1986 conferia o *status* de Secretaria e abrangia a cultura e o desporto. Anteriormente, a educação municipal estava a cargo do Setor de Educação e Cultura vinculado ao poder executivo municipal, estabelecida pela Lei nº 142, de 07 de outubro de 1969. Em 1977, esse setor passa para Serviços de Educação e Cultura, através da Lei nº 406, de 04 de outubro de 1977, com atuação até 1986.

A partir de 1991, é criado o Conselho Municipal de Educação – CME de Benjamin Constant, por meio da Lei nº 839, de 25 de fevereiro de 1991, revogada pela Lei nº 953, de 04 de março de 1998 (PM-BC/SEMED/CME – INFORMATIVO, 2007).

A Lei nº 1.229/14 dispõe ao CME/BCT as atribuições colegiadas de deliberação, consulta e orientação da educação municipal.

No entanto, o Sistema Municipal de Ensino do Município de Benjamin Constant foi criado pela Lei nº 950, de 03 de março de 1998, como sistema de ensino próprio, e sendo assim, desvinculando-se das normas de ensino e pedagógica do sistema estadual de ensino do Amazonas. Em 2007, o Sistema Municipal de Ensino foi reorganizado pela Lei nº 1086, de 21 de maio de 2007. Nessa reorganização, a Lei nº 1086/2007 insere o Capítulo V dedicado à educação indígena:

Art. 44- O Sistema Municipal de Ensino, em parceria com instituições, organizações não-governamentais voltadas para o fomento da cultura e assistência aos povos e comunidades indígenas, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para ofertas de educação escolar bilíngue e intercultural com a audiência da comunidade de acordo com o que estabelecer legislação pertinente.

Art. 45- A Educação Indígena, terá tratamento diferenciado, e objetivará:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a preservação de suas memórias, histórias, identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências;

II - assegurar aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais comunidades indígenas;

III- estudos e pesquisas sobre a influência indígena na formação histórica, cultural e étnica do Município de Benjamin Constant.

Verifica-se que, a definição das normas para a educação indígena segue a LDBEN/1996 e as políticas afirmativas para a educação indígena nacional.

No ano seguinte, o CME/BCT aprova a Resolução nº 08, de 02 de julho de 2008<sup>11</sup>, estabelecendo normas para a organização da educação escolar indígena, de acordo com as diretrizes nacionais. Isso significa que o sistema municipal de ensino de Benjamin Constant criou normas para a educação escolar indígena.

Nessa Resolução nº 08/2008, é importante destacar as normas para a criação da categoria de Escola Indígena (arts. 4º, 5º, 6º, 7º), e para a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, próprio da escola ou por comunidade (art. 8º). No período de análise da pesquisa, as escolas em comunidades indígenas não tinham construídos os seus PPPs.

---

<sup>11</sup> Posterior a 2008 até o período de análise da pesquisa, o sistema municipal de ensino não editou normas para reorganização da educação escolar indígena, muito embora, em 2015, tenha aprovado normas de organização da educação infantil, do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Na organização da educação escolar indígena no sistema municipal de ensino de Benjamin Constant, firmada pela Resolução nº 08/2008, encontram-se fixados princípios e diretrizes, dentre outras: o ensino será ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas ou àquela adotada no seu processo histórico de contato” (III, art. 4º); os representantes das comunidades indígenas deverão ser ouvidos nos processos referentes à educação escolar indígena (art. 9º), a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas, de preferência bilíngues, oriundos das respectivas etnias (art. 10) e a formação dos professores indígenas, específica e diferenciada, dar-se-á em todos os níveis de ensino (art. 12).

Na organização da proposta curricular para a educação escolar indígena, a Resolução nº 08/2008 determina que, terá por base, os conteúdos curriculares da base nacional comum e diversificada, os especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena (IV art. 8º).

Posteriormente, o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) é aprovado pela Lei nº 1.233, de 22 de junho de 2015, e no tocante a educação escolar indígena, este plano apenas reafirma as metas e as estratégias definidas no Plano Nacional de Educação de 2014.

Em 2015, o sistema municipal de ensino contava com 58 (cinquenta e oito) escolas públicas, com 9.620 (nove mil seiscentos e vinte) alunos matriculados, sendo 7.516 (sete mil quinhentos e dezesseis) no ensino fundamental. Das 58 (cinquenta e oito) escolas, 8 (oito) estão situadas em área urbana e 50 (cinquenta) em área rural, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Matrícula da rede pública de ensino municipal de Benjamin Constant - 2015

Matrícula 2015				
Níveis de ensino e etapa	Matrícula urbana	Matrícula rural	Total	% de atendimento
Pré-escola	784	825	1.609	16,7
Ensino Fundamental	3.252	4.264	7.516	78,1
EJA (ensino fundamental)	287	208	495	5,1
	4.323	5.297	9.620	

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED – BC e do EDUCACENSO.

Destas 50 (cinquenta) escolas que estão situadas em área rural, 26 (vinte e seis) são escolas em comunidades não indígenas e 24 (vinte e quatro) são escolas

em comunidades indígenas, com 2.940 (dois mil, novecentos e quarenta) alunos matriculados no ensino fundamental, de acordo com o Quadro 5.

Quadro 5: Matrícula das escolas em área rural da rede pública de ensino municipal de Benjamin Constant – 2015

Matrícula rural 2015				
Níveis de ensino e etapa	Comunidade não indígena	Comunidade indígena	Total	% Atendimento
Pré-escola	236	589	825	15,6
Ensino Fundamental	1.324	2.940	4.264	80,5
EJA (ensino fundamental)	27	181	208	3,9
Total	1.587	3.710	5.297	

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED – BC e do EDUCACENSO

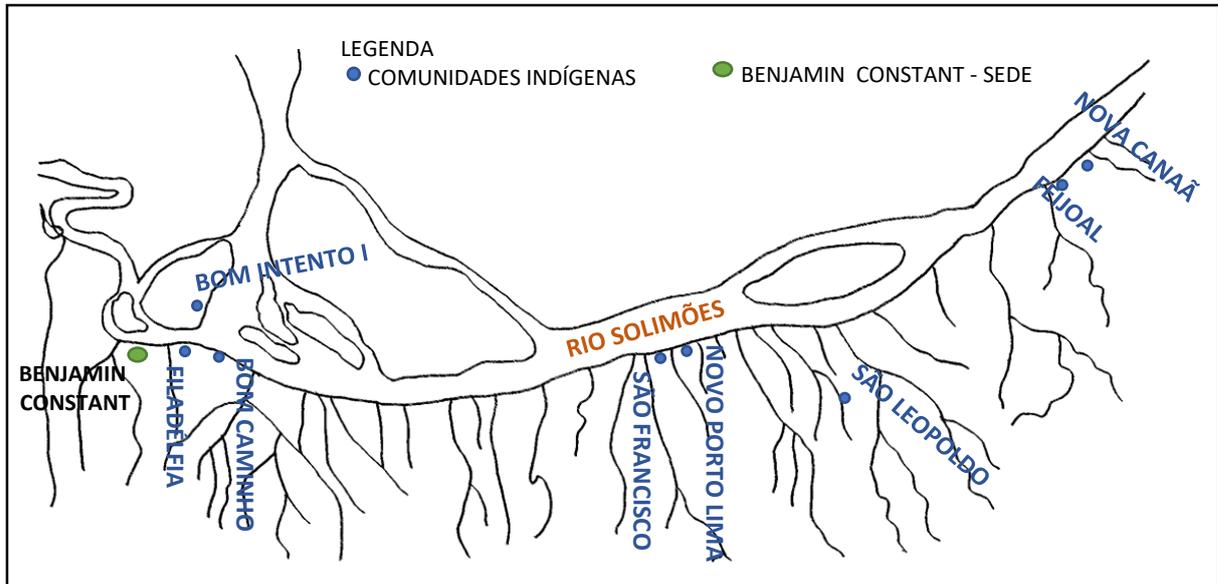
O Município de Benjamin Constant, aderiu ao Programa Mais Educação em 2012, iniciando sua execução no ano seguinte, seguindo as orientações do Manual Passo a Passo de 2013. Em 2013, foram cadastradas inicialmente nove escolas de ensino fundamental das zonas urbana e rural e nesta última incluem quatro escolas públicas em comunidades indígenas, com 44,4% do total destas escolas com adesão. O Programa em 2014 alcançou quatorze escolas das zonas urbana e rural, das quais oito escolas rurais em comunidades indígenas com 57,1% do total destas escolas com adesão. Em 2015, o Programa atingiu dez escolas das zonas urbana e rural e, destas, oito escolas em comunidades indígenas, o equivalente a 80%, localizadas na área rural (FNDE/PDDE/Relação das Unidades Executoras - REx, 2013, 2014, 2015).

Portanto, em 2013, a adesão de 4(quatro) escolas em comunidades indígenas ao Programa, foi equivalente a 16,6% das 24 (vinte e quatro) escolas. Em 2014, a adesão de 8 (oito) escolas correspondeu a 33,3% das 24 (vinte e quatro) escolas. E em 2015, a adesão de 8 (oito) escolas foi também de 33,3% do total de 24 (vinte e quatro) escolas. Nos três anos a taxa média foi de 27,7%.

As escolas públicas municipais de Benjamin Constant que desenvolveram o Programa Mais Educação em comunidades indígenas, estão localizadas em 8 (oito) comunidades indígenas ao longo do rio Solimões<sup>12</sup> (Figura 2).

<sup>12</sup> Rio localizado no oeste do Estado do Amazonas, com sua nascente no Peru, entra em território brasileiro através do município de Tabatinga.

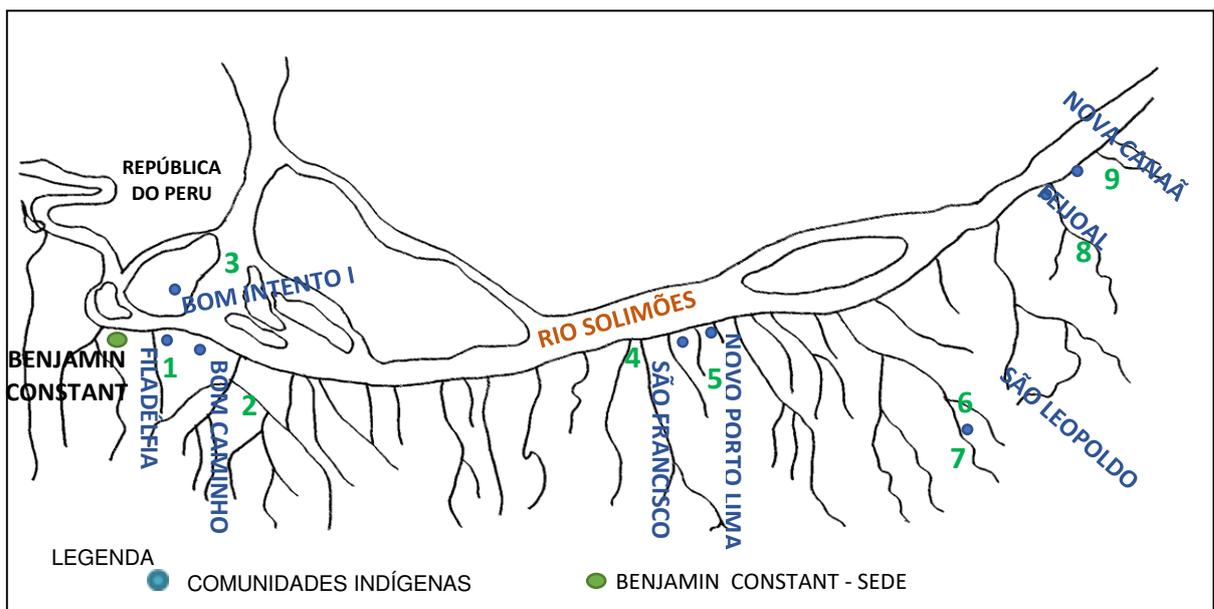
Figura 2: Mapa das comunidades indígenas no Município de Benjamin Constant, com o Programa Mais Educação (2013 – 2015).



Fonte: Elaboração da autora, com base no mapa Comunidades Rurais da Defesa Civil de Benjamin Constant/2012

Nessas comunidades indígenas estão situadas as 9 (nove) escolas indígenas que foram atendidas com o Programa Mais Educação no período de 2013-2015, pertencentes a rede pública de ensino municipal de Benjamin Constant (Figura 3).

Figura 3: Mapa das escolas com o Programa Mais Educação, em comunidades indígenas de Benjamin Constant (2013 – 2015).



Fonte: Elaboração da autora com base no mapa Comunidades Rurais da Defesa Civil de Benjamin Constant/2012 e nos dados da SEMED/2017.

As escolas com o Programa Mais Educação (2013-2015) nas comunidades indígenas estão discriminadas no Quadro 6.

Quadro 6: Escolas e Comunidades Indígenas do município de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013 - 2015).

Comunidade	Escola Indígena
1.Comunidade Indígena de Filadélfia	1.Escola Indígena Ebenezer
2.Comunidade Indígena de Bom Caminho	2.Escola Indígena Porto Cruzeirinho
3.Comunidade Indígena de Bom Intento 1	3.Escola Indígena Santos Dumont
4.Comunidade Indígena de São Francisco	4.Escola Indígena São Francisco
5.Comunidade Indígena Novo Porto Lima	5.Escola Indígena Novo Porto Lima
6.Comunidade Indígena São Leopoldo	6.Escola Indígena São Leopoldo
	7.Escola Indígena São Leopoldo II
7.Comunidade Indígena de Feijoal	8.Escola Indígena Marechal Rondon
8.Comunidade Indígena Nova Canaã	9.Escola Indígena Osório Duque Estrada

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da FUNAI, 2017.

As escolas com o Programa Mais Educação (2013-2015) em comunidades indígenas estão discriminadas com as respectivas populações, número de famílias, número de residências e etnias (Quadro 7).

Quadro 7 – Escolas e comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013-2015): famílias, residências, população e etnia.

Escola	Comunidade Indígena	Número de famílias	Número de residências	Quantidade de população	Etnia dominante
1.Escola Indígena Ebenezer	Filadélfia	244	171	1.371	Ticuna
2.Escola Indígena Porto Cruzeirinho	Bom Caminho	211	128	1.079	Kocama
3.Escola Indígena Santos Dumont	Bom Intento	101	74	380	Ticuna
4.Escola Indígena Novo Porto Lima	Novo Porto Lima	54	45	295	Ticuna
5.Escola Indígena São Francisco	São Francisco	59	45	315	Ticuna
6.Escola Indígena São Leopoldo	São Leopoldo	145	101	744	Ticuna
7.Escola Indígena São Leopoldo II					
8.Escola Indígena Marechal Rondon	Feijoal	565	418	2.809	Ticuna
9. Escola Indígena Osório Duque Estrada	Nova Canaã	76	62	393	Kocama
Total		1.455	1.044	7.386	

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da FUNAI, 2017.

As etnias Ticuna e Kocama são as mais expressivas, numa região de fronteira, com uma crescente afirmação da identidade cultural. Essas comunidades situam-se em terras próximas as margens dos rios, com escolas construídas na terra firme em alvenaria, e em regiões alagadiças na forma de palafitas.

É substancial para análise temática, apresentar elementos básicos para o perfil de cada escola indígena com o Programa Mais Educação tomando como referência o último ano de 2015 do Programa.

Figura 4 – Escola Indígena Ebenezer



Fonte: SEMED/BCT, foto 2015.

A Escola Indígena Ebenezer atende os níveis de ensino da educação infantil, com a pré-escola (4 e 5 anos), do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e da EJA - Educação de Jovens e Adultos (anos finais do ensino fundamental). A escola atende nos três turnos, sendo que o turno noturno funciona a modalidade de ensino da EJA. A estrutura predial conta com 10 dez) salas de aula, sala para professor, cozinha, secretaria, banheiros, com abastecimento público de água e de energia elétrica. O acesso à escola é por via terrestre e fluvial, dependendo do período de cheia dos rios.

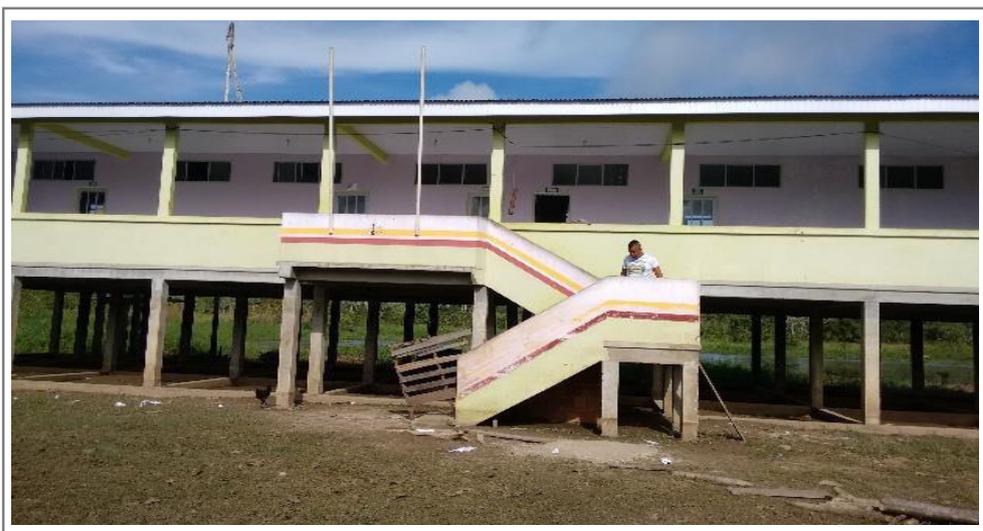
Figura 5 - Escola Indígena Porto Cruzeirinho



Fonte: SEMED/BCT, foto 2015.

A Escola Indígena Porto Cruzeirinho atende os níveis de ensino da educação infantil, com a pré-escola (4 e 5 anos), do ensino fundamental (1º ao 9º ano), funcionando nos dois turnos (matutino e vespertino). O prédio escolar possui 06 (seis) salas de aula, cozinha, secretaria, banheiros. O abastecimento de água e de energia elétrica é da rede pública. O acesso à escola é por via terrestre e, por via fluvial, dependendo do período de cheia dos rios.

Figura 6 - Escola Indígena Santos Dumont



Fonte: SEMED/BCT, foto 2015.

A Escola Indígena Santos Dumont atende os níveis do ensino fundamental (1º ao 9º ano), sendo que do 1º ao 5º ano, em classes multisseriadas, e da Educação de Jovens e Adultos (finais), funcionando os três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo que no noturno atende a EJA. Além disso, no turno noturno, cede salas para a oferta do ensino médio mediado por tecnologia, da rede de ensino público estadual. O prédio da escola é do tipo palafita e, conta com 04 (quatro) salas de aula, cozinha, secretaria, banheiro externo, com abastecimento de água por meio de cacimba/cisterna/poço e abastecimento de energia elétrica por eletrificação rural. Em decorrência da escola está localizada na comunidade Bom Intento, numa pequena ilha, o acesso é exclusivamente fluvial.

Figura 7 - Escola Indígena Novo Porto Lima



Fonte: SEMED/BCT, foto 2015.

A Escola Indígena Novo Porto Lima atende os níveis de ensino da educação infantil, com a pré-escola (4 e 5 anos), do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em classes multisseriadas, funcionando nos dois turnos (matutino e vespertino). O prédio é do tipo palafita e, possui 04 (quatro) salas de aula, cozinha, secretaria, banheiro externo, com abastecimento de água por meio de cacimba/cisterna/poço e abastecimento de energia elétrica por eletrificação rural. O acesso à escola é por via fluvial.

Figura 8 - Escola Indígena São Francisco



Fonte: SEMED/BCT, foto 2015.

A Escola Indígena São Francisco atende os níveis de ensino do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em classes multisseriadas, funcionando nos dois turnos (matutino e vespertino). O prédio escolar possui 04 (quatro) salas de aula, cozinha, secretaria, banheiro externo, com abastecimento de água por meio de cacimba/cisterna/poço e abastecimento de energia elétrica por eletrificação rural. O acesso à escola é por via fluvial.

Figura 9 - Escola Indígena São Leopoldo



Fonte: SEMED/BCT, foto 2015.

A Escola Indígena São Leopoldo atende os níveis da educação infantil, com a pré-escola (4 e 5 anos), do ensino do ensino fundamental (1º ao 9º ano), sendo o 3º e 4º ano em classes multisseriadas, funcionando nos dois turnos (matutino e vespertino). O prédio possui 04 (quatro) salas de aula, cozinha, secretaria, banheiro externo, com abastecimento de água por meio de cacimba/cisterna/poço e abastecimento de energia elétrica por eletrificação rural. O acesso à escola é por via fluvial.

Figura 10 - Escola Indígena São Leopoldo II



Fonte: SEMED/BCT, foto 2015.

A Escola Indígena São Leopoldo atende os níveis de ensino do ensino fundamental (6º ao 9º ano), funcionando nos dois turnos (matutino e vespertino). A estrutura predial é do tipo palafita e possui 02 (duas) salas de aula, cozinha, secretaria, banheiro externo, com abastecimento de água por meio de cacimba/cisterna/poço e abastecimento de energia elétrica por eletrificação rural. O acesso à escola é por via fluvial.

Figura 11 - Escola Indígena Marechal Rondon



Fonte: SEMED/BCT, foto 2015.

A Escola Indígena Marechal Rondon atende os níveis de ensino da educação infantil, com a pré-escola (4 e 5 anos), do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e da EJA - Educação de Jovens e Adultos (1º ao 9º ano do ensino fundamental). A escola atende nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo o noturno dedicado a EJA. O prédio escolar possui 10 (dez) salas de aula, sala para professor, cozinha, secretaria, banheiros, com abastecimento público de água e de energia elétrica. O acesso à escola é por fluvial.

Figura 12 - Escola Indígena Osório Duque Estrada



Fonte: SEMED/BCT, foto 2015.

A Escola Indígena Osório Duque Estrada atende os níveis da educação infantil, com a pré-escola (4 e 5 anos), do ensino do ensino fundamental (1º ao 9º ano), sendo do 1º ao 5º ano em classes multisseriadas, funcionando nos dois turnos (matutino e vespertino). A estrutura predial possui 04 (quatro) salas de aula, cozinha, secretaria, banheiro externo, com abastecimento de água por meio de cacimba/cisterna/poço e abastecimento de energia elétrica por eletrificação rural. O acesso à escola é por via fluvial.

Diante do perfil dessas escolas em comunidades indígenas, constata-se que as escolas não possuem laboratórios, acesso a rede de internet e bibliotecas. A Escola Ebenezer possui quadra de esporte coberta e a Escola Marechal Rondon utiliza quadra pertencente a comunidade, além disto, todas as escolas tem campos de futebol improvisado.

É pertinente destacar que as escolas não possuem esgoto sanitário, funcionando com sistema de fossas, e o destino do lixo é a queimada. O fornecimento de água na maioria das escolas ainda é precário, devido as condições de abastecimento ainda no formato de cacimba, cisterna ou poço, para os quais dependem da estrutura de captação dos rios, igarapés ou ainda, da chuva como fonte alternativa de água. Além disso, duas comunidades indígenas, a de Feijoal e a de Ebenezer, possuem asfaltamento.

O transporte escolar é disponibilizado pela SEMED/BC, entretanto, no calendário escolar as aulas são paralisadas, na maioria das escolas, por um determinado intervalo, tanto no período da cheia, quanto da vazante dos rios.

Nos quadros seguintes (8, 9 e 10) pode-se verificar a matrícula total e a referente ao ensino fundamental, destacando a matrícula dos alunos do ensino fundamental do Programa Mais Educação, no período de 2013-2015.

Em 2013, início da implantação do Programa Mais Educação, essas escolas detêm um total de alunos matriculados de 1.192 (mil, cento e noventa e dois), sendo 871 (oitocentos e setenta e um) no ensino fundamental, dos quais 325 (trezentos e vinte e cinco) foram atendidos pelo Programa Mais Educação, o que corresponde a 37,3%, conforme quadro 8.

Quadro 8: Matrícula total e do ensino fundamental nas escolas em comunidades indígenas no Programa Mais Educação - 2013.

Escolas	Matrícula Total nas escolas	Matrícula 2013		
		Ensino Fundamental	Programa Mais Educação (ensino fundamental)	(%)
Escola Indígena Ebenezer	492	381	77	20,2
Escola Indígena Porto Cruzeiroinho	427	270	144	53,3
Escola Indígena Santos Dumont	85	59	49	83,1
Escola Indígena São Leopoldo	188	161	55	34,2
Total	1.192	871	325	37,3

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO.

Em razão do ano de 2013, ser o primeiro ano de implantação do Programa Mais Educação, foram registrados, em sua maioria, como demonstrado no Quadro 8, um número reduzido na matrícula de alunos para o Programa Mais Educação, em relação ao total de alunos do ensino fundamental. A escola indígena Santos Dumont é a que apresenta um número elevado de matrículas no ensino fundamental do Programa Mais Educação, alcançando 83,1%.

No ano seguinte, em 2014, essas escolas indígenas com o Programa Mais Educação detêm um total de alunos matriculados de 2.280 (dois mil duzentos e oitenta) alunos matriculados, sendo 1.786 (mil setecentos e oitenta e seis) no ensino fundamental, dos quais 655 (seiscentos e cinquenta e cinco) foram atendidos pelo Programa Mais Educação, o que corresponde a 36,7%, conforme Quadro 9.

Quadro 09: Matrícula total e do ensino fundamental nas escolas em comunidades indígenas no Programa Mais Educação - 2014.

Escolas	Matrícula Total nas escolas	Matrícula 2014		
		Ensino Fundamental	Programa Mais Educação (ensino fundamental)	(%)
Escola Indígena Ebenezer	450	359	167	46,5
Escola Indígena Porto Cruzeiroinho	378	270	166	61,5
Escola Indígena Santos Dumont	120	97	54	55,7
Escola Indígena Novo Porto Lima	51	36	36	100,0
Escola Indígena São Francisco	72	54	44	81,5
Escola Indígena São Leopoldo	192	166	56	33,7
Escola Indígena Marechal Rondon	893	707	82	11,6
Escola Indígena Osório Duque Estrada	124	97	0	51,5
Total	2.280	1.786	655	36,7

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO.

Como demonstrado no Quadro 9, as escolas que iniciaram o Programa Mais Educação em 2014, a única que alcançou 100% foi a Novo Porto Lima, seguido da escola São Francisco, com 81,5%. Enquanto que, as escolas indígenas de Ebenezer e Porto Cruzeiroinho aumentaram a matrícula de alunos do ensino fundamental do Programa e a escola Santos Dumont reduziu para 55,7% a matrícula no Programa Mais Educação, em relação a 2013.

Em 2015, as escolas indígenas com o Programa Mais Educação, detêm um total de alunos matriculados de 1.963 (mil novecentos e sessenta e três), sendo 1.624 (mil seiscentos e vinte e quatro) no ensino fundamental, dos quais 562 (quinhentos e sessenta e dois) foram atendidos pelo Programa Mais Educação, o que corresponde, no total, a 34,6% destes alunos, conforme Quadro 10.

Quadro 10: Matrícula total e do ensino fundamental nas escolas em comunidades indígenas no Programa Mais Educação - 2015.

Escolas	Matrícula Total nas escolas	Matrícula 2015		
		Ensino Fundamental	Programa Mais Educação (ensino fundamental)	(%)
Escola Indígena Ebenezer	418	362	100	27,6
Escola Indígena Porto Cruzeiro	184	166	100	60,2
Escola Indígena Santos Dumont	165	128	59	46,1
Escola Indígena Novo Porto Lima	35	34	34	100
Escola Indígena São Francisco	76	57	50	87,7
Escola Indígena São Leopoldo II	67	67	67	100
Escola Indígena Marechal Rondon	880	693	93	13,4
Escola Indígena Osório Duque Estrada	138	117	59	50,4
Total	1.963	1.624	562	34,6

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO.

Como demonstrado no Quadro 10, o ensino fundamental das escolas públicas nas comunidades indígenas de Novo Porto Lima e São Leopoldo II, com o Programa Mais Educação, atingiu 100% das matrículas, seguidas das escolas de Porto Cruzeiro, São Francisco e Osório Duque Estrada, com mais de 50% de matrícula.

De maneira geral, conforme o Quadro 11, a adesão de escolas indígenas ao Programa Mais Educação indica variação na matrícula nos anos de 2013, 2014 e 2015, com um pequeno decréscimo em 2015.

Quadro 11: Escolas e alunos matriculados no Programa Mais Educação – PME (2013-2015)

Ano	Escolas indígenas com o Programa Mais Educação	Alunos matriculados		
		Alunos do ensino fundamental	Alunos do ensino fundamental no PME	(%) de alunos matriculados no Programa Mais Educação
2013	4	871	325	37,3
2014	8	1.786	655	36,7
2015	8	1.624	562	34,6

Fonte: Elaboração própria da autora de acordo com dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO.

0Em três anos do Programa Mais Educação o número de alunos matriculados correspondeu a 36,2%, em média, do total de alunos matriculados no ensino fundamental. O Programa foi desativado a partir de 2016, ano em que o governo federal extingue este Programa e lança o Programa Novo Mais Educação, com outro modelo e novos critérios. Até 2018, o Programa Novo Mais Educação não tinha sido implantado nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas.

Por isso, há que se analisar no período de 2013 a 2015, a oferta, a organização, o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental (turno regular) e o Plano de Atendimento (macrocampos e atividades) no contraturno das 9 (nove) escolas públicas municipais localizadas nas comunidades indígenas de Benjamin Constant, que implantaram o Programa Mais Educação.

### **3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM COMUNIDADES INDÍGENAS DE BENJAMIN CONSTANT/AM (2013-2015)**

O Programa Mais Educação, do governo federal, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação da jornada escolar na perspectiva da progressiva implantação da educação integral. A implantação desse Programa nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant traz desafios para a política da educação local, em razão do contexto de acentuada diversidade cultural e expressivas desigualdades educacionais.

Para tanto, este capítulo analisa a implantação do Programa Mais Educação, considerando a oferta e a organização nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas, bem como o Plano de Atendimento no contraturno de cada escola em que especifica o macrocampo obrigatório e os escolhidos com as respectivas atividades selecionadas, além do desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental no turno regular da jornada escolar, tendo como referência as diretrizes para a educação escolar indígena.

#### **3.1 O Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais em comunidades indígenas: oferta e organização**

Na implantação do Programa Mais Educação a partir de 2013, as escolas municipais de comunidades indígenas de Benjamin Constant/AM seguiram com as orientações a partir de Manuais de Educação Integral e ainda do Manual Passo a Passo 2013. Inicialmente, a SEMED/BC aderiu ao Programa Mais Educação por meio do módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC do MEC, indicando as escolas em comunidades indígenas vinculadas a rede pública municipal habilitadas à adesão.

Após a adesão do Município de Benjamin Constant ao Programa Mais Educação, a SEMED/BC, designou uma coordenação do Programa e efetuou a formalização no Sistema PDDE Interativo para cadastro dos Planos de Atendimento das escolas, encaminhando ao MEC/SEB/PDDE Interativo, com posterior envio ao MEC/FNDE para liberação dos recursos. O Plano de Atendimento constava os macrocampos (obrigatório e opcionais) com respectivas atividades como complemento da proposta curricular do ensino fundamental.

Todas as escolas do Programa Mais Educação, a partir de 2013, ampliaram a jornada escolar para sete horas diárias de permanência do aluno em atividades escolares, caracterizando como alunos de tempo integral. A partir de então, o censo passou a identificar os alunos em tempo integral aumentando a valor dos repasses do FUNDEB e do PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar com aumento no número de matrículas em tempo integral das escolas com o Programa Mais Educação.

Os documentos da SEMED/BCT impressos do MEC/EDUCACENSO, do PDDE Interativo, indicaram que as atividades do Plano de Atendimento foram organizadas no contraturno escolar, na maioria em áreas externas da comunidade indígena, portanto fora dos prédios escolares. Somente duas escolas, a Santos Dumont e a Marechal Rondon executaram o macrocampo obrigatório no interior das escolas.

Convém trazer o significado do termo contraturno da jornada escolar:

O termo contraturno fornece subsídio para a compreensão de que a ampliação do tempo preconizada pelo Programa Mais Educação tem como forma de implementação a combinação do turno regular com um segundo turno de atividades, complementar ao primeiro. [...] o tempo é compreendido como a ampliação da jornada escolar, organizada na forma de turno e contraturno (PINHEIRO, 2009, p. 79).

Na análise da matrícula de alunos no Programa Mais Educação, o manual Passo a Passo de 2013 recomendava que as escolas que não atingissem o total de alunos do ensino fundamental deveriam estabelecer critérios para atendimento. Dentre outros critérios de seleção para matrículas das nove escolas selecionadas para o Programa registraram-se os mais frequentes: estudantes em defasagem ano escolar/idade; estudantes com saída extemporânea (evasão) ou com repetência; estudantes que demonstraram interesse em estar na escola por mais tempo.

Em 2013, 2014, 2015, as escolas indígenas que aderiram ao Programa Mais Educação contavam com significativas taxas de distorção idade-série no ensino fundamental. Essas taxas indicam ter sido um fator preponderante para matrículas dos alunos do Programa.

Quadro 12: Taxa de Distorção Idade-Série no ensino fundamental por escola em comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação - 2013

N.	Nome da Escola	Taxa de Distorção Idade-Série Ensino Fundamental de 9 anos - 2013		
		Total Fundamental	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano
1	Escola Indígena Ebenezer 1º ao 9º ano	31,5	18	41,4
2	Escola Indígena Porto Cruzeiroinho 1º ao 9º ano	44,4	36,5	57,3
3	Escola Indígena Santos Dumont 1º ao 9º ano	55,9	--	55,9
4	Escola Indígena São Leopoldo 1º ao 9º ano	34,8	21,1	52,1
Média		41,7	18,9	51,7

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do MEC/INEP/CENSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2013.

No ano de 2013, a Escola Ebenezer contava do 6º ao 9º ano, com uma taxa de distorção idade-série, equivalente a 41,4 %, enquanto que do 1º ao 5º ano, a escola possuía 18% de taxa de distorção idade-série (Quadro 12).

Conforme Quadro 12, em 2013, a Escola de Porto Cruzeiroinho se destaca com uma elevada taxa de distorção idade-série do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de mais de 50%, exatamente 57,3%, enquanto que nas séries iniciais possuía uma taxa de distorção idade-série de 36,5%.

Ao mesmo tempo que a escola Santos Dumont possuía uma taxa de distorção idade-série do 6º ao 9º ano de 55,9%, a escola São Leopoldo possuía 52,1% de taxa de distorção idade-série do 6º ao 9º ano. A escola São Leopoldo possuía ainda 21,1% de taxa de distorção idade-série do 1º ao 5º ano (Quadro 12).

Em 2013, a média da taxa de distorção idade-série foi de 18,9% no 1º ao 5º do ensino fundamental e de 51,7% no 6º ao 9º do ensino fundamental. Destaca-se que no ano de 2013, a distorção idade-série do 6º ao 9º ano atinge mais de 50% dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental da maioria das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação.

Quadro 13: Taxa de Distorção Idade-Série no ensino fundamental por escola em comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação – 2014

N.	Nome da Escola	Taxa de Distorção Idade-Série Ensino Fundamental de 9 anos - 2014		
		Total Fundamental	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano
1	Escola Indígena Ebenezer 1º ao 9º ano	28,1	12,5	38,6
2	Escola Indígena Porto Cruzeiroinho 1º ao 9º ano	37,4	33,1	45,3
3	Escola Indígena Santos Dumont 1º ao 9º ano	33,0	17,5	43,9
4	Escola Indígena Novo Porto Lima 1º ao 5º ano	16,7	16,7	-
5	Escola Indígena São Francisco 1º ao 5º ano	33,3	33,3	-
6	Escola Indígena São Leopoldo 1º ao 9º ano	33,1	21,6	49,3
7	Escola Indígena Marechal Rondon 1º ao 9º ano	37,8	17,2	59,8
8	Escola Indígena Osório Duque Estrada 1º ao 9º ano	57,4	28,8	83,9
Média		30,4	22,6	40,1

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do MEC/INEP/CENSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2014.

Em 2014, as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação, possuíam taxas de distorção idade-série do total do ensino fundamental, entre 16% e 58%, indicando que a maioria das escolas estavam com taxas abaixo de 40%. No entanto, a Escola Osório Duque Estrada possuía a taxa de distorção idade-série superior a 50% no total do ensino fundamental, precisamente com 57,4%.

Duas escolas, a de Novo Porto Lima e a de São Francisco possuíam taxas de distorção idade-série apenas do 1º ao 5º ano. As demais possuíam taxas de distorção idade-série do 1º ao 9º ano, com variação entre 12% e 33% do 1º ao 5º ano e alternância de 38% a 84% de taxa de distorção idade-série do 6º ao 9º ano.

Verifica-se na Escola Osório Duque Estrada uma alta taxa de distorção idade-série, alcançando 83,9% nos anos finais do ensino fundamental.

Em 2014, de acordo com os Quadros 12 e 13, as quatro escolas que iniciaram o Programa em 2013 diminuíram a média da taxa de distorção idade-série no total do ensino fundamental.

Quadro 14: Taxa de Distorção Idade-Série no ensino fundamental por escola em comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação – 2015

N.	Nome da Escola	Taxa de Distorção Idade-Série Ensino Fundamental de 9 anos - 2015		
		Total Fundamental	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano
1	Escola Indígena Ebenezer 1º ao 9º ano	24,4	14	31,8
2	Escola Indígena Porto Cruzeiroinho 1º ao 9º ano	49,2	52,4	46,5
3	Escola Indígena Santos Dumont 1º ao 9º ano	28,1	16,9	39,7
4	Escola Indígena Novo Porto Lima 1º ao 5º ano	20	20	-
5	Escola Indígena São Francisco 1º ao 5º ano	28,1	28,1	-
6	Escola Indígena São Leopoldo II 6º a 9º ano	67,2	-	67,2
7	Escola Indígena Marechal Rondon 1º ao 9º ano	31,4	12,8	53,7
8	Escola Indígena Osório Duque Estrada 1º ao 9º ano	54,7	20,7	88,1
Média		37,9	20,6	40,9

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do MEC/INEP/CENSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2015.

Em 2015, as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação possuíam taxas de distorção idade-série do total do ensino fundamental, entre 24% e 67%. As escolas Osório Duque Estrada e São Leopoldo II se destacam por possuírem taxas de distorção idade-série superiores a 50%, respectivamente 54,72% e 67,2% e as demais escolas abaixo de 50%.

A taxa de distorção idade-série do 1º ao 5º ano das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação em 2015, conforme o Quadro 14, variava de 12% a 53%, enquanto que a distorção idade-série do 6º ao 9º ano variava de 32% a 89%.

A taxa de distorção idade-série do total do ensino fundamental atinge, em média, 37,9% dos alunos do ensino fundamental das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação. No 1º ao 5º, a média das taxas de distorção idade-série é de 20% no ensino fundamental e 44% no 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Portanto, ambos os níveis do ensino fundamental abaixo de 50%.

Os índices de distorção idade-série nos três anos apresentaram uma taxa média aproximada de 20% do 1º ao 5º ano, uma taxa média de aproximadamente 47% do 6º ao 9º ano e uma taxa média aproximada de 36% em todo o ensino fundamental.

A análise permitiu constatar que as escolas atenderam os critérios de distorção idade-série, ou seja, matricula no Programa Mais Educação de alunos dos anos do ensino fundamental que apresentavam maior taxa de distorção idade-série.

Quadro 15 – Matrícula no contraturno escolar do ensino fundamental das Escolas em Comunidades Indígenas do Município de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013 - 2015)

N.	Escolas	Ano	N. de matriculados (MAIS EDUCAÇÃO) por SÉRIE/ANO – 2013 - 2015									Total de matriculados no PME
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
1	Escola Indígena Ebenezer	2013	-	-	21	11	6	12	13	10	4	77
		2014	12	8	9	18	28	34	25	22	11	167
		2015	-	15	8	11	12	25	13	8	10	100
2	Escola Indígena Porto Cruzeirinho	2013	20	8	56	28	32	-	-	-	-	144
		2014	36	21	18	61	30	-	-	-	-	166
		2015	-	-	-	22	20	15	14	15	14	100
3	Escola Indígena Santos Dumont	2013	-	-	-	-	-	14	11	10	14	49
		2014	-	-	-	-	-	17	17	9	11	54
		2015	-	-	-	-	-	16	20	17	6	59
4	Escola Indígena Novo Porto Lima	2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
		2014	3	7	5	10	11	-	-	-	-	36
		2015	10	6	4	7	7	-	-	-	-	34
5	Escola Indígena São Francisco	2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
		2014	10	7	5	16	6	-	-	-	-	44
		2015	12	12	9	4	13	-	-	-	-	50
6	Escola Indígena São Leopoldo I	2013	5	3	8	6	11	10	6	3	3	55
		2014	-	4	4	12	8	8	12	3	5	56
		2015	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
7	Escola Indígena São Leopoldo II	2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
		2014	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
		2015	-	-	-	-	-	24	15	17	11	67
8	Escola Indígena Marechal Rondon	2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
		2014	12	11	10	30	19	-	-	-	-	82
		2015	8	10	9	19	10	10	8	10	9	93
9	Escola Ind. Osório Duque Estrada	2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
		2014	-	11	4	11	8	16	-	-	-	50
		2015	-	-	-	-	-	21	13	16	9	59
Total			128	123	170	266	221	222	167	140	107	1.542

Fonte: SEMED/BCT – AM, 2017.

No Quadro 15, é possível verificar matrículas de alunos nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental de todas as escolas no Programa Mais Educação. Somente duas escolas matricularam do 1º ao 5º ano. Do 6º ao 9º ano foram realizadas também por duas escolas e as matrículas do 1º ao 9º ano por 5 escolas, ao longo do período de 2013 a 2015.

A análise da implantação da oferta e da organização do ensino fundamental das escolas do Programa Mais Educação, por matrícula, turmas e monitores no contraturno escolar, pode ser visualizada no Quadro 16.

Quadro 16 – Matrículas, turmas e monitores do contraturno escolar do ensino fundamental das escolas municipais em comunidades indígenas do Município de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013 – 2015)

Escola	Ano	Alunos matriculados	Quant. turmas	Quant. monitores
Escola Indígena Ebenezer	2013	77	4	4
	2014	167	5	4
	2015	100	5	5
Escola Indígena Porto Cruzerinho	2013	144	7	7
	2014	166	7	7
	2015	100	5	5
Escola Indígena Santos Dumont	2013	49	4	4
	2014	54	4	4
	2015	59	4	4
Escola Indígena Novo Porto Lima	2013	0	-	-
	2014	36	4	4
	2015	34	4	4
Escola Indígena São Francisco	2013	0	-	-
	2014	44	4	4
	2015	50	4	4
Escola Indígena São Leopoldo	2013	55	5	5
	2014	56	5	5
	2015	0	-	-
Escola Indígena São Leopoldo II	2013	0	-	-
	2014	0	-	-
	2015	67	4	4
Escola Indígena Osório Duque Estrada	2013	0	-	-
	2014	50	4	4
	2015	59	5	5
Escola Indígena Marechal Rondon	2013	0	-	-
	2014	82	5	5
	2015	93	5	5
Total		1.542	94	93

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT – AM, 2017.

De acordo com o Quadro 16, 1.542 (mil quinhentos e quarenta e dois) alunos matriculados foram distribuídos em 94 (noventa e quatro) turmas no contraturno para realizarem as atividades constantes no Plano de Atendimento. Essas turmas tem uma variação entre as escolas de 4 a 5 turmas no contraturno, em média, sendo que uma destas turmas atende somente as atividades obrigatórias de acompanhamento pedagógico. Seguindo as orientações do Programa, as turmas foram formadas, podendo ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade.

Para desempenharem o trabalho de monitoria nas turmas foram utilizados 93 (noventa e três) monitores, em uma variação de 4 a 7 monitores por escola. Pelos manuais, a partir de 2013, esses monitores deveriam ser, preferencialmente, estudantes universitários com formação na área das atividades dos macrocampos. No entanto, as orientações abriam para possibilidades de pessoas da comunidade com habilidades apropriadas para exercerem as atividades.

Diante da oferta e da organização das matrículas do ensino fundamental do contraturno escolar para as atividades do ensino no Programa Mais Educação, é que se analisa o Plano de Atendimento das escolas.

### 3.2 O Plano de Atendimento das Escolas (macrocampos e atividades)

O Plano de Atendimento (2013-2015) elaborado das nove escolas em comunidades indígenas do município de Benjamin Constant para a organização dos macrocampos no contraturno escolar está demonstrado no Quadro 17.

Quadro 17: Macrocampos selecionados no Plano de Atendimento do Programa Mais Educação das escolas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant (2013 -2015)

Escola indígena	Ano	Macrocampos				
		Acompanhamento Pedagógico	Agroecologia	Esporte e Lazer	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Memória e história das comunidades tradicionais
Ebenezer	2013	X	-	X	X	X
	2014	X	-	X	X	-
	2015	X	-	X	X	-
Porto Cruzeirinho	2013	X	-	X	X	X
	2014	X	-	X	X	-
	2015	X	-	X	X	-
Santos Dumont	2013	X	-	X	X	X
	2014	X	-	X	X	X
	2015	X	-	X	X	X
Novo Porto Lima	2013	Não participou				
	2014	X	X	X	-	-
	2015	X	X	X	-	-
São Francisco	2013	Não participou				
	2014	X	X	X	-	-
	2015	X	X	X	-	-
São Leopoldo	2013	X	-	X	X	X
	2014	X	X	X	-	-
	2015	Não participou				
São Leopoldo II	2013	Não participou				
	2014	Não participou				
	2015	X	X	X	-	-
Osório Duque Estrada	2013	Não participou				
	2014	X	-	X	-	-
	2015	X	-	X	-	-
Marechal Rondon	2013	Não participou				
	2014	X	-	X	X	-
	2015	X	-	X	X	-

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

Pela análise do Quadro 17 todas as escolas cumpriram com a exigência do macrocampo obrigatório Acompanhamento Pedagógico. Esse macrocampo direcionava as atividades para o Campo do Conhecimento em Ciências Humanas, Ciências e Saúde, Etnolinguagem, Leitura e Produção Textual, Matemática. Todos tinham como finalidade articular as atividades das áreas da base comum da Proposta

Curricular e Pedagógica do ensino fundamental do turno regular das escolas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant. Dos seis macrocampos não obrigatórios para a seleção e ao oferecimento por cada escola foram escolhidos quatro macrocampos, assim discriminados: 1. Agroecologia; 2. Esporte e Lazer; 3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4. Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Nessa análise, verifica-se que dois macrocampos opcionais não foram escolhidos por nenhuma escola: Educação em Direitos Humanos e Iniciação Científica. Registra-se também que o macrocampo Esporte e Lazer foi ofertado e desenvolvido em todas as nove escolas. Cinco escolas ofereceram o macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, que possibilitava à inclusão de cultura e arte indígena.

O macrocampo Agroecologia foi oferecido por quatro escolas na opção de atividades de canteiros sustentáveis, em face da localização de difícil acesso e impactadas pela cheia e vazante do rio Solimões. Esse macrocampo continha na proposta do Programa demais atividades com outras opções de educação ambiental, conhecimentos e competências que promoveria à sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida.

No entanto, a menor incidência de oferta recaiu no macrocampo Memória e História das Comunidades Tradicionais, ficando abaixo da metade do total de escolas. O macrocampo Memória e História das Comunidades Tradicionais deveria ter sido escolhido por todas as escolas por estarem em comunidades indígenas no sentido de articular e complementar, aspectos da diversidade cultural, da memória e da história das comunidades tradicionais inclusive por etnias. Esse macrocampo contribuía para a efetiva construção da escola indígena específica e diferenciada, frente a um programa com macrocampos homogêneos, em sua maioria, para todas as escolas do país.

Inicialmente, será apresentada a descrição do Plano de Atendimento por escola do Programa Mais Educação, no período de 2013 – 2015, por macrocampos e atividades, para posterior análise da oferta e das atividades selecionadas, diante das condições materiais da realidade escolar indígena.

Quadro 18: Macrocâmpos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Indígena Ebenezer (2013 – 2015)

Ano	Macrocâmpos	Atividades	
		Atividades recomendadas	Atividades selecionadas
2013	Acompanhamento Pedagógico/Campos do conhecimento	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
	Memória e História das comunidades tradicionais	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Desenho
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Etnojogos
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa	Esporte na escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)
2014	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2013	Campos do conhecimento
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	IDEM A 2013	Literatura de cordel
	Esporte e Lazer	IDEM A 2013	Futebol, voleibol
2015	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2013	Campos do conhecimento
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	IDEM A 2013	Literatura de cordel
	Esporte e Lazer	IDEM A 2013	Futebol, voleibol

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

No Plano de Atendimento do Programa da Escola Indígena Ebenezer, no período de 2013-2015, constava o macrocampo obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e mais três escolhidos: Memória e História das Comunidades Tradicionais; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer (Quadro 18).

O macrocampo Memória e História das comunidades tradicionais foi desenvolvido apenas no ano de 2013, com uma única atividade centrada no desenho. Os macrocampos Esporte e Lazer e Cultura, Artes e Educação Patrimonial foram desenvolvidos nos três anos. O macrocampo Esporte e Lazer ofertou as atividades de

esporte de múltiplas vivências esportivas e com ênfase, nos anos de 2014 e 2015, em futebol e voleibol.

No macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, apenas no primeiro ano, foram desenvolvidas atividades referentes ao etnojogos (diversidade etnocultural na educação física escolar) e nos anos posteriores, as atividades de literatura de cordel. Essa atividade poderia ter sido substituída por atividades da realidade da cultura indígena: contos, danças, desenho, escultura/cerâmica, música, pintura, dentre outras.

Quadro 19: Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Indígena Porto Cruzeiro (2013 – 2015)

Ano	Macrocampos	Atividades	
		Atividades recomendadas	Atividades selecionadas
2013	Acompanhamento Pedagógico/Campos do conhecimento	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
	Memória e História das comunidades tradicionais	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Pintura
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Música
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa	Esporte na escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)
2014	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2013	Campos do conhecimento
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	IDEM A 2013	Literatura de cordel
	Esporte e Lazer	IDEM A 2013	Tênis de mesa, Futebol
2015	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2013	Campos do conhecimento
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	IDEM A 2013	Literatura de cordel
	Esporte e Lazer	IDEM A 2013	Futebol, voleibol

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

No Plano de Atendimento do Programa da Escola Indígena Porto Cruzeiroirinho, no período de 2013-2015, constava o macrocampo obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e mais três escolhidos: Memória e História das comunidades tradicionais; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer (Quadro 19).

O macrocampo Memória e História das comunidades tradicionais foi desenvolvido apenas no ano de 2013, com uma única atividade direcionada para a pintura.

O macrocampo Esporte e Lazer ofertou as atividades no primeiro ano de atendimento de esporte de múltiplas vivências esportivas e com ênfase, nos anos seguintes atendeu os alunos em atividades de futebol e voleibol.

O macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial foi desenvolvido apenas com a atividade de música em 2013, e nos anos seguintes, somente as atividades de literatura de cordel.

Quadro 20: Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Indígena Santos Dumont (2013 – 2015)

Ano	Macrocampos	Atividades	
		Atividades recomendadas	Atividades selecionadas
2013	Acompanhamento Pedagógico/Campos do conhecimento	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
	Memória e História das comunidades tradicionais	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Literatura de cordel
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Desenho
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa	Recreação/lazer/ brinquedoteca
2014	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2013	Campos do conhecimento
	Memória e História das comunidades tradicionais	IDEM A 2013	Danças
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	IDEM A 2013	Desenho
	Esporte e Lazer	IDEM A 2013	Futebol
2015	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2013	Campos do conhecimento
	Memória e História das comunidades tradicionais	IDEM A 2013	Danças
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	IDEM A 2013	Desenho
	Esporte e Lazer	IDEM A 2013	Futebol

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

No Plano de Atendimento do Programa da Escola Indígena Santos Dumont, no período de 2013-2015, constava o macrocampo obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e mais três escolhidos: Memória e História das Comunidades Tradicionais; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer (Quadro 20).

O macrocampo Memória e História das Comunidades Tradicionais foi desenvolvido no primeiro ano do Plano de Atendimento com atividades de literatura de cordel e nos anos seguintes essa atividade foi substituída por danças.

O macrocampo Esporte e Lazer ofertou as atividades recreação e lazer em um espaço para brinquedoteca e nos anos seguintes as atividades de futebol.

O macrocampos Cultura, Artes e Educação Patrimonial nesse período, desenvolveu as atividades de desenho.

Quadro 21: Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Indígena Novo Porto Lima (2014 – 2015)

Ano	Macrocampos	Atividades	
		Atividades recomendadas	Atividades selecionadas
2013	-	-	-
2014	Acompanhamento Pedagógico/Campos do conhecimento	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
	Agroecologia	Canteiros sustentáveis; Com-vida; Conservação do solo e Composteira (ou Minhocário); Cuidado com animais; Uso eficiente de Água e Energia	Canteiros sustentáveis
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa	Etnojogos, Voleibol
2015	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2014	Campos do conhecimento
	Agroecologia	IDEM A 2014	Canteiros sustentáveis
	Esporte e Lazer	IDEM A 2014	Etnojogos, Voleibol

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

No Plano de Atendimento do Programa da Escola Indígena Novo Porto Lima, no período de 2014 - 2015, constava o macrocampo obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e mais duas selecionadas: Agroecologia e Esporte e Lazer (Quadro 21).

Os macrocampos Agroecologia e Esporte e Lazer foram desenvolvidos nos dois anos, 2014 e 2015, com as mesmas atividades. Em agroecologia, as atividades se concentraram em canteiros sustentáveis e em esporte e lazer, as atividades de etnojogos e voleibol.

Quadro 22: Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Indígena São Francisco (2014 – 2015)

Ano	Macrocampos	Atividades	
		Atividades recomendadas	Atividades selecionadas
2013	-	-	-
2014	Acompanhamento Pedagógico/Campos do conhecimento	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
	Agroecologia	Canteiros sustentáveis; Com-vida; Conservação do solo e Composteira (ou Minhocário); Cuidado com animais; Uso eficiente de Água e Energia	Canteiros sustentáveis
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa	Etnojogos, Futebol
2015	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2014	Campos do conhecimento
	Agroecologia	IDEM A 2014	Canteiros sustentáveis
	Esporte e Lazer	IDEM A 2014	Etnojogos, Futebol

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

No Plano de Atendimento do Programa da Escola Indígena São Francisco, no período de 2014 - 2015, constava o macrocampos obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e mais duas selecionadas: Agroecologia e Esporte e Lazer (Quadro 22).

Os macrocampos Agroecologia e Esporte e Lazer foram desenvolvidos nos dois anos, 2014 e 2015, com as mesmas atividades. Em agroecologia, as atividades se concentraram em canteiros sustentáveis, enquanto que em esporte e lazer, as atividades de etnojogos e futebol.

Quadro 23: Macrocâmpos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Indígena São Leopoldo (2013 – 2014)

Ano	Macrocâmpos	Atividades	
		Atividades recomendadas	Atividades selecionadas
2013	Acompanhamento Pedagógico/Campos do conhecimento	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
	Memória e História das comunidades tradicionais	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Brinquedos e artesanato regional
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Pintura
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa	Etnojogos
2014	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2013	Campos do conhecimento
	Agroecologia	IDEM A 2013	Canteiros sustentáveis
	Esporte e Lazer	IDEM A 2013	Voleibol, Etnojogos
2015	-	-	-

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

No Plano de Atendimento do Programa da Escola Indígena São Leopoldo, no período de 2013 - 2014, registrava o macrocampo obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e mais quatro escolhidos: Memória e História das Comunidades Tradicionais; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer e Agroecologia (Quadro 23).

Em 2013, o macrocampo Memória e História das Comunidades Tradicionais desenvolveu a atividade de brinquedos e artesanato regional e o macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial apenas a atividade de pintura, enquanto que o macrocampo Esporte e Lazer ofertou as atividades de etnojogos.

O único macrocampo selecionado de 2013 que permaneceu em 2014 foi Esporte e Lazer com as atividades de etnojogos e voleibol, acrescido de um outro macrocampo, Agroecologia com as atividades de canteiros sustentáveis.

Quadro 24: Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Indígena São Leopoldo II (2015)

Ano	Macrocampos	Atividades	
		Atividades recomendadas	Atividades selecionadas
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	Acompanhamento Pedagógico/Campos do conhecimento	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Desenho
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa	Recreação/lazer/brinquedoteca

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT/AM.

No Plano de Atendimento do Programa da Escola Indígena São Leopoldo II, que participou apenas no ano de 2015, foi oferecido o macrocampo obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e mais dois selecionados: Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer (Quadro 24).

O macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial desenvolveu as atividades de desenho, enquanto que o macrocampo Esporte e Lazer ofertou as atividades recreação e lazer em um espaço para brinquedoteca.

Quadro 25: Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Indígena Marechal Rondon (2014 – 2015)

Ano	Macrocampos	Atividades	
		Atividades recomendadas	Atividades selecionadas
2013	-	-	-
2014	Acompanhamento Pedagógico/Campos do conhecimento	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Teatro	Pintura
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa	Futebol, Etnojogos
2015	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2014	Campos do conhecimento
	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	IDEM A 2014	Pintura
	Esporte e Lazer	IDEM A 2014	Futebol, Etnojogos

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

No Plano de Atendimento do Programa da Escola Indígena Marechal Rondon, no período de 2014 - 2015, constava o macrocampos obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e mais duas selecionadas: Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer (Quadro 25).

Os macrocampos Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Esporte e Lazer foram desenvolvidos nos dois anos, 2014 e 2015, com as mesmas atividades. Em Cultura, Artes e Educação Patrimonial, as atividades se direcionaram para a pintura, enquanto que em Esporte e Lazer, em etnojogos e futebol.

Quadro 26: Macrocampos e atividades do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação - PME da Escola Indígena Osório Duque Estrada (2014 – 2015)

Ano	Macrocampos	Atividades	
		Atividades recomendadas	Atividades selecionadas
2013	-	-	-
2014	Acompanhamento Pedagógico/Campos do conhecimento	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática	Campos do conhecimento: Ciências humanas; Ciências e saúde; Etnolinguagem; Leitura e produção textual; Matemática
	Esporte e Lazer	Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez); Ciclismo; Corrida de orientação; Etnojogos; Judô; Recreação/lazer/Brinquedoteca; Tênis de mesa	Voleibol, Etnojogos, Recreação/lazer/Brinquedoteca
2015	Acompanhamento Pedagógico	IDEM A 2014	Campos do conhecimento
	Esporte e Lazer	IDEM A 2014	Voleibol, Etnojogos, Recreação/lazer/Brinquedoteca

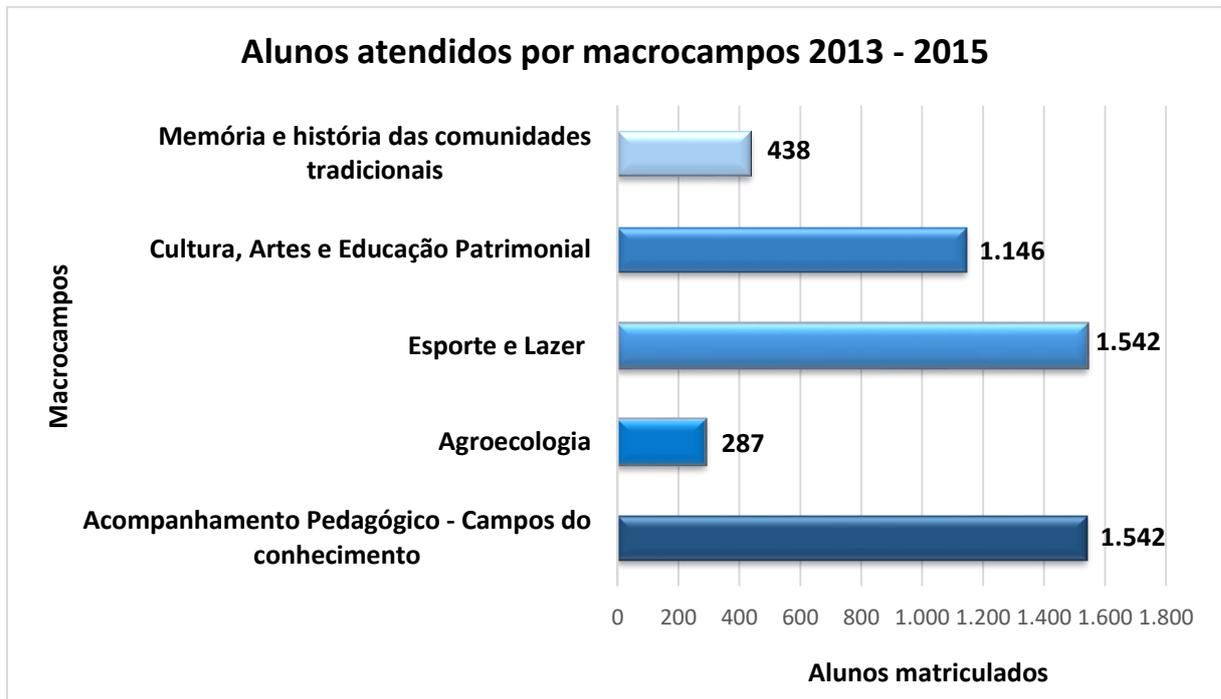
Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

No Plano de Atendimento do Programa da Escola Indígena Osório Duque Estrada, no período de 2014 - 2015, constava o macrocampos obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e apenas mais um macrocampo selecionado, o de Esporte e Lazer (Quadro 26).

O macrocampo Esporte e Lazer foi desenvolvido nos dois anos, 2014 e 2015, com as mesmas atividades, recreação/lazer/brinquedoteca, voleibol e etnojogos.

A descrição do Plano de Atendimento do Programa Mais Educação das escolas públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant possibilitou analisar o atendimento aos alunos do ensino fundamental matriculados no Programa, no período de 2013 à 2015, por macrocampos.

Gráfico 1: Atendimento por alunos nos macrocampos do Plano de Atendimento - Programa Mais Educação das escolas públicas municipais do município de Benjamin Constant (2013 – 2015)



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do PDDE Interativo e da SEMED/BCT.

Diante dos macrocampos propostos e selecionados pelas escolas indígenas, o macrocampo que mais atendeu alunos no Programa Mais Educação, no período de 2013 a 2015, por sua característica obrigatória, foi o Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento, com 1.542 (mil, quinhentos e quarenta e dois) alunos atendidos (Gráfico 1). A oferta no contraturno deste macrocampo com atividades das áreas de conhecimento do Macrocampo Campos do Conhecimento em ciências humanas, ciências e saúde, etnolinguagem, leitura e produção textual e matemática deveriam estar articulados com as atividades curriculares da Proposta Curricular e Pedagógica do ensino fundamental desenvolvidas no turno regular, com a finalidade de melhoria da aprendizagem. As atividades do contraturno do Programa Mais Educação distribuídas no Plano de Atendimento das escolas significam um reforço escolar do currículo do ensino fundamental no contraturno, visando a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

De forma geral, o que se observa é a ampliação da jornada escolar com o desenvolvimento do contraturno para alunos matriculados no Programa Mais Educação e a centralização em atividades esportivas, seguidas das atividades artísticas e culturais dos macrocampos escolhidos pelas escolas.

A primeira opção dos alunos, dos macrocampos ofertados, foi esporte e lazer no atendimento para as áreas desportivas, com os mesmos números de alunos do macrocampo obrigatório. A escolha dos macrocampos opcionais encontrou limitações das mais diversas, diante das condições materiais relacionadas aos professores indígenas, aos monitores, à infraestrutura escola e da comunidade, aos equipamentos e materiais didáticos, dentre outras dificuldades.

O atendimento a 1.146 (mil, cento e quarenta e seis) alunos do Programa com o macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial (Gráfico 1), foi equivalente a 74,3% de alunos atendidos. Esse atendimento representa um resultado da manifestação dos movimentos indígenas por atividades que reconheçam suas especificidades, no incentivo à produção artística e cultural, valorizando a cultura indígena.

Quanto ao macrocampo Memória e História das Comunidades Tradicionais, somente 438 (quatrocentos e trinta e oito) alunos do Programa foram atendidos, o que corresponde a 28,4% dos alunos, em decorrência de quatro escolas terem ofertado as atividades deste macrocampo, sendo que, três destas ofertaram em apenas um ano.

O macrocampo Agroecologia atendeu apenas 287 (duzentos e oitenta e sete) alunos, isto é, 18,6% de atendimento do total de macrocampos, em razão da reduzida matrícula nas quatro escolas que escolheram este macrocampo.

Na análise do Plano de Atendimento das escolas do Programa Mais Educação fica demonstrado que, diante de uma proposta homogênea e verticalizada para a educação nacional, estes planos apresentaram nas alternativas de organização uma reduzida oferta dos macrocampos e atividades, a partir das possibilidades das escolas, considerando a realidade da educação escolar indígena.<sup>13</sup>

Nesse sentido, a implantação do Programa Mais Educação, através do Plano de Atendimento das escolas implicou em enormes desafios e contradições considerando que este Programa reafirma uma política de ações compensatórias para reforçar a proposta curricular no contraturno, sem reformulação da mesma, em uma jornada escolar de sete horas diárias do ensino fundamental (turno regular e contraturno).

---

<sup>13</sup> Nos documentos consultados do MEC/PDDE Interativo não foram localizados registros referentes ao relatório de avaliação dos planos de atendimento no período 2013 – 2015.

Portanto, o Programa Mais Educação não contribuiu para o avanço das políticas afirmativas instituídas para a educação escolar indígena, tanto em nível nacional quanto pelo sistema municipal de ensino de Benjamin Constant/Am. Além do que, o Programa Mais Educação e o Plano de Atendimento dessas escolas foram desenvolvidos sem a anuência das comunidades indígenas.

Essa constatação, de programas com adesão de escolas indígenas, orientadas pelo próprio MEC e pelo sistema municipal de ensino do município de Benjamin Constant, tem sido advertida pelo movimento indígena, a exemplo da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – II CONEEI, de 2018, quando reiteram as seguintes propostas aprovadas, dentre outras:

Garantir, pelos Sistemas de Ensino (Secretarias e Conselhos de Educação), o reconhecimento da (o): a) autonomia das escolas indígenas no que tange à sua organização, gestão e práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades de cada povo; b) participação dos povos indígenas no planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena; c) protagonismo dos povos e das comunidades indígenas nas parcerias das escolas indígenas com [...] (MEC/ II CONEEI/PROPOSTAS APROVADAS, 2018)

De maneira mais específica, na análise da implantação do Programa Mais Educação e do Plano de Atendimento das nove escolas públicas municipais de oito comunidades indígenas de Benjamin Constant ficou demonstrado a inexistência, no período da pesquisa, de uma Proposta Curricular e Pedagógica específica para a educação escolar indígena.

Não obstante, definiu-se normas gerais de organização para a educação escolar indígena pelo sistema municipal de ensino de Benjamin Constant, editadas pela Resolução nº 08/2008 do Conselho Municipal de Educação. As escolas em comunidades indígenas deste município seguiram a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental de 2015 para todas as escolas municipais<sup>14</sup>. Do mesmo modo as escolas em comunidades indígenas não construíram os PPPs, que deveriam seguir as normas gerais para sua elaboração na resolução nº 08/2008 do CME/BCT.

Em certa medida, a inexistência desses dois instrumentos permitiu a aceitação do Programa Mais Educação e, por conseguinte, o modelo de atividades curriculares para o Plano de Atendimento das escolas no contraturno.

---

<sup>14</sup> Cf. Resolução nº 02/CME/BCT, de 29 de outubro de 2015.

Cabe salientar a importância de uma Proposta Curricular e Pedagógica para as escolas indígenas, assim como a elaboração, por cada escola, do Projeto Político Pedagógico Indígena – PPPI.

Nessa direção, a II CONEEI de 2018 reforçou às seguintes recomendações:

Que as Secretarias de Educação garantam autonomia para a elaboração e implementação de matrizes curriculares interculturais específicas para as escolas indígenas [...]

Que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação garantam o apoio técnico e financeiro para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas-PPPIs de cada escola, construídos pelas comunidades indígenas, com autonomia e protagonismo, de acordo com as suas especificidades e contextos sócio-linguístico-culturais, [...] (MEC/ II CONEEI/PROPOSTAS APROVADAS, 2018)

A implantação do Programa Mais Educação e seu Plano de Atendimento visava além da ampliação da jornada escolar diária, a melhoria do processo ensino-aprendizagem, refletida nos baixos índices de rendimento escolar do ensino fundamental oferecido no turno regular.

Essa constatação, poderia estar numa estratégia do próprio Programa em melhoria dos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em especial na elevação do índice de desempenho em português e matemática das escolas públicas.

Esse argumento é identificado nos comentários de Silva e Silva (2012, p. 105) referentes a criação do Programa Mais Educação pelo governo federal:

[...] uma opção estratégica aos resultados das avaliações nacionais, as quais têm apontado para a insuficiência de aprendizagens das crianças e adolescentes da escola pública. [...] o governo entende que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos.

Para o MEC, isso poderia refletir na elevação do IDEB, conforme afirmam Silva e Silva (2012, p. 107) que este índice norteou o Programa Mais Educação.

[...] é a necessidade de superação dos resultados obtidos pelas escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). [...] que legitima a criação do Programa é a crença da possibilidade de melhoria dos resultados do desempenho em português e matemática das escolas públicas brasileiras.

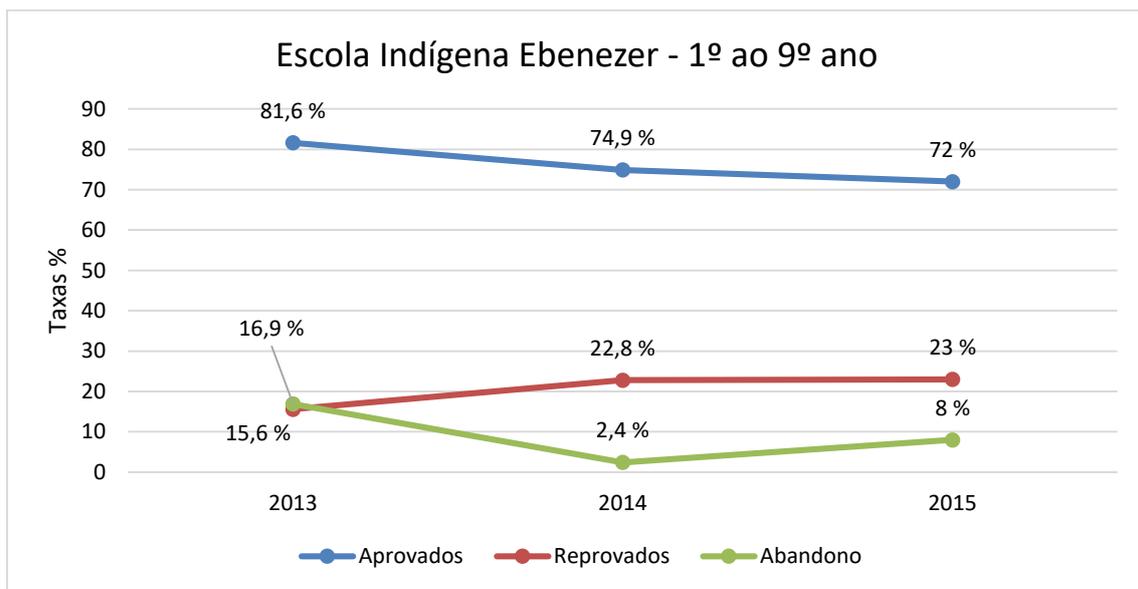
Portanto, é necessário analisar esses índices de desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental matriculados no Programa Mais Educação das escolas

públicas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant, no período de 2013 – 2015.

### 3.3 Desempenho escolar dos alunos

A análise dos índices de desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas municipais em comunidades indígenas com o Programa Mais Educação, utilizou, na base de dados das escolas, os indicadores de rendimento escolar (taxas de aprovação e reprovação) e abandono do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Os gráficos seguintes analisam essas taxas por escola, no período de 2013 - 2015.

Gráfico 2 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Ebenezer (2013-2015)



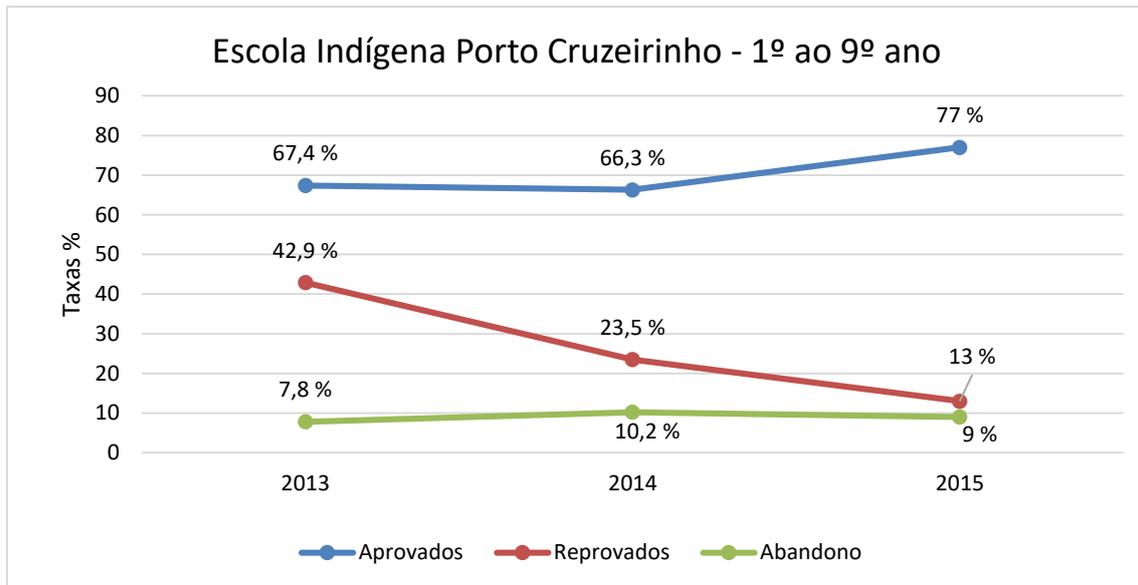
Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT – EDUCACENSO.

No ano de 2015 em relação a 2013, constatou-se na escola indígena Ebenezer uma pequena redução de 9,6% da taxa de aprovação, no entanto verificou-se um aumento de 7,4% da taxa de reprovação (Gráfico 2).

A taxa de abandono, por sua vez, reduziu em 2015 em 7,6%, o que correspondeu à uma das finalidades do Programa de contribuir para a redução da evasão escolar.

O rendimento escolar dessa escola indica que o Programa Mais Educação, no período de 2013 a 2015 não influenciou na melhoria das taxas de aprovação e reprovação, por conseguinte, no aproveitamento escolar.

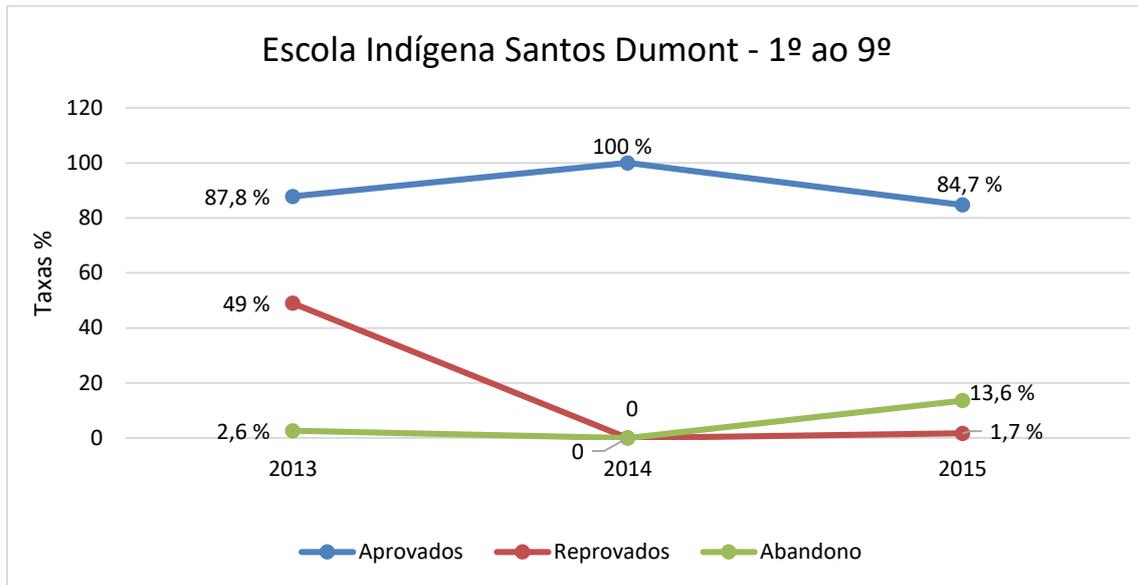
Gráfico 3 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Porto Cruzeiroinho (2013 – 2015)



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO

Em 2015, com relação a 2013, na escola indígena Porto Cruzeiroinho foi registrado um aumento de 9,6% da taxa de aprovação e uma acentuada redução da taxa de reprovação em 29,9% (Gráfico 3). Na taxa de abandono, em 2015, houve um inexpressivo aumento de 1,2%, alcançando uma das finalidades do Programa: redução do abandono escolar e melhoria no rendimento escolar.

Gráfico 4 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Santos Dumont (2013-2015)



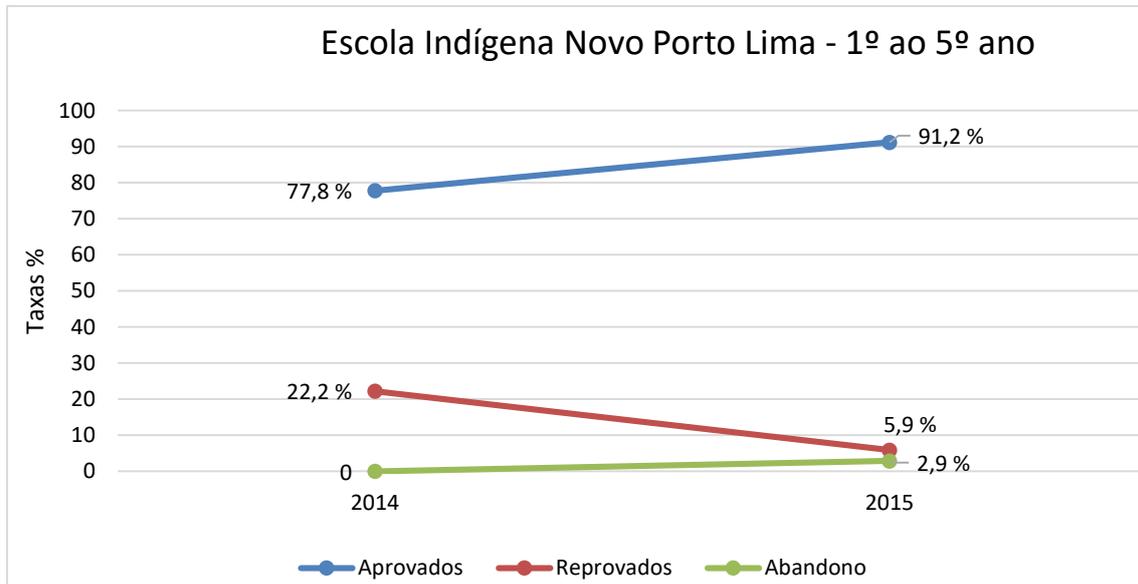
Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO

Na Escola Indígena Santos Dumont em 2015 uma pequena redução da taxa de aprovação de 3,1% em relação a 2013. Quanto a taxa de reprovação, houve uma redução significativa de 49% de 2013 para 1,7% em 2015, diminuindo 47,3% de taxa de reprovação.

Em 2015, verificou-se um aumento de 11% na taxa de abandono escolar, não conseguindo a finalidade do Programa Mais Educação quanto à redução da evasão escolar, permanecendo na taxa de abandono em torno de 2% de 2013.

Como demonstrado no Gráfico 4, a escola indígena Santos Dumont, ao final de 2015 conseguiu uma superação pela redução dos altos índices de reprovação.

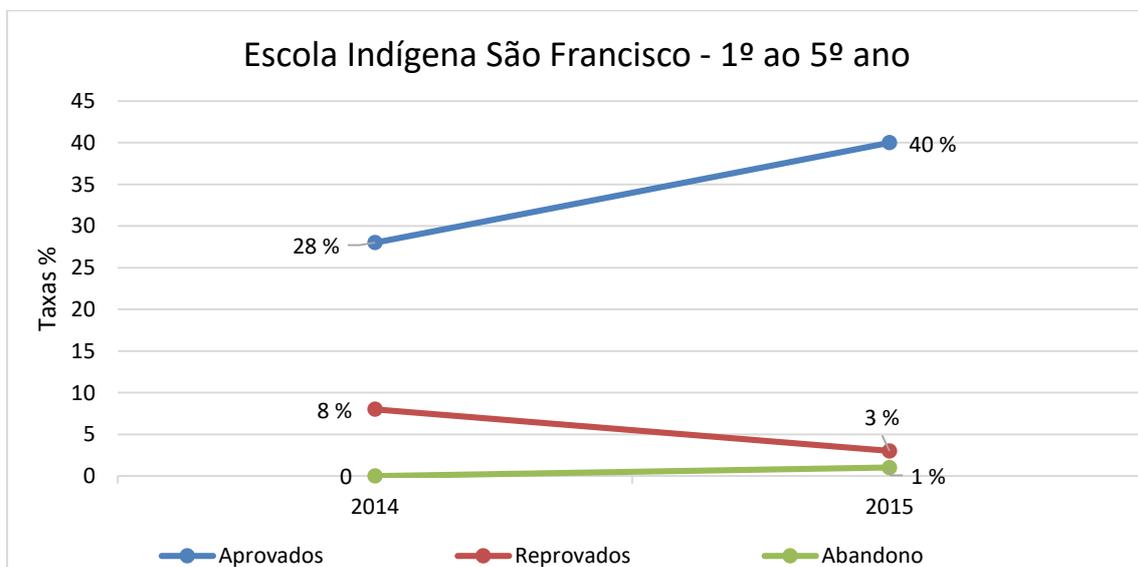
Gráfico 5 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Novo Porto Lima (2014-2015)



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO

Na Escola Indígena Novo Porto Lima registrou-se, no período de 2014 a 2015, um resultado expressivo no aumento de 13,4% na taxa de aprovação e com a redução de 16,3% na taxa de reprovação. Entretanto, no referido período, houve um reduzido aumento de 2,9% na taxa de abandono (Gráfico 5), mesmo assim conseguiu alcançar uma significativa melhoria nos índices de aproveitamento escolar.

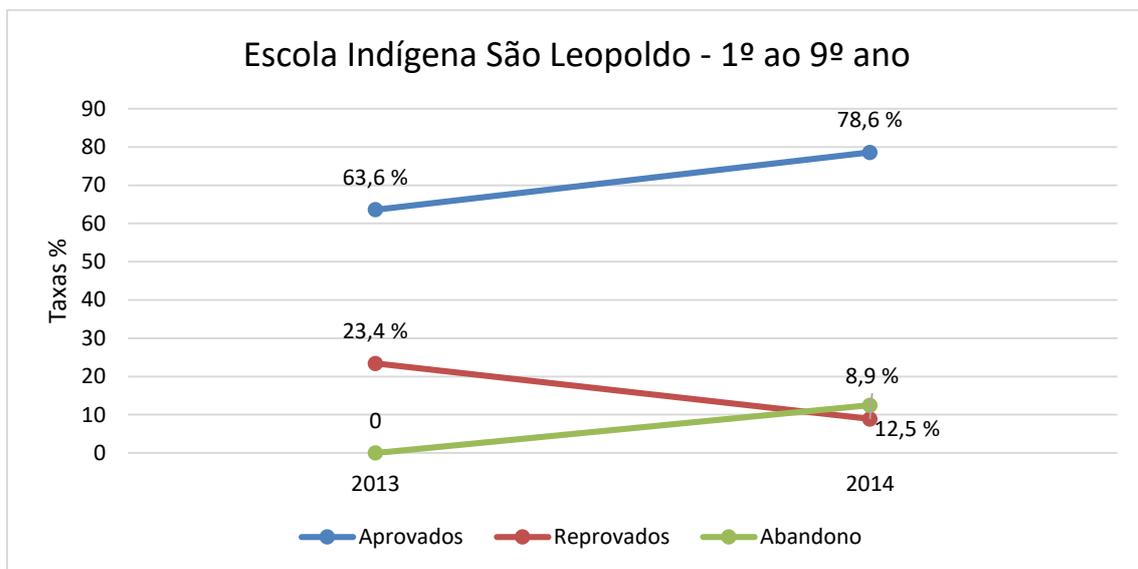
Gráfico 6 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena São Francisco (2014 – 2015)



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO

Na Escola Indígena São Francisco, com matrículas de alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental no Programa Mais Educação, no período de 2014 a 2015, houve um aumento de 12% na taxa de aprovação e redução de 5% na taxa de reprovação. Foi registrado no mesmo período um aumento inexpressivo de 1% na taxa de abandono (Gráfico 6), retratando uma significativa melhoria nos índices de rendimento escolar.

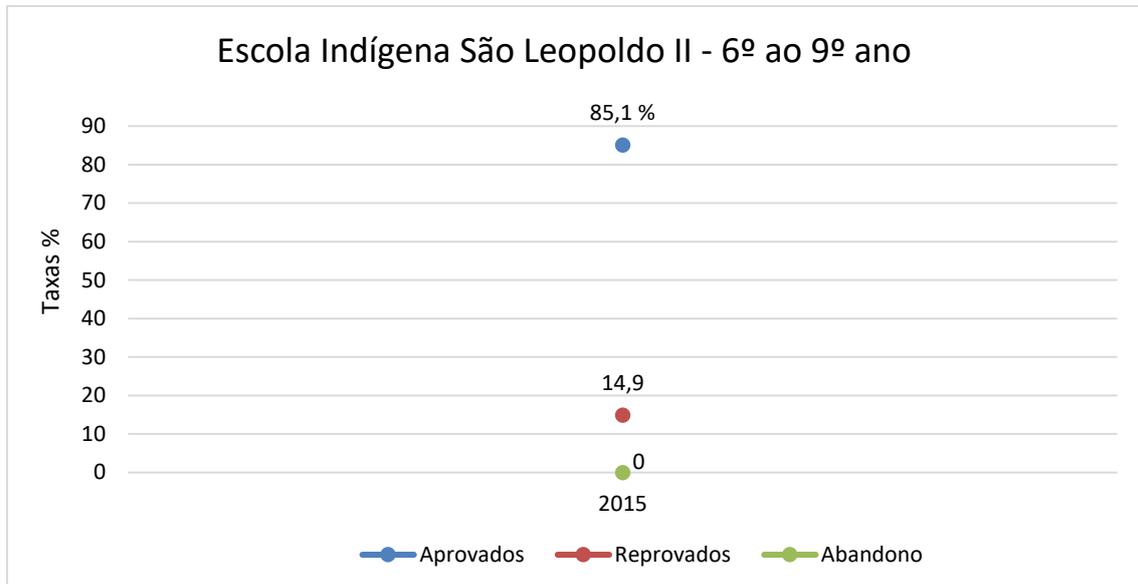
Gráfico 7 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena São Leopoldo (2013 – 2014)



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO

Na Escola Indígena São Leopoldo, com matrículas de alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental no Programa Mais Educação, houve um aumento 15% na taxa de aprovação e a redução de 10,9% da taxa de reprovação (Gráfico 7), demonstrando um bom nível de melhoria nos índices de aproveitamento escolar. Isso pode indicar o remanejamento das vagas do Programa para a outra escola (Escola São Leopoldo II), no ano seguinte, ambas localizadas na mesma comunidade.

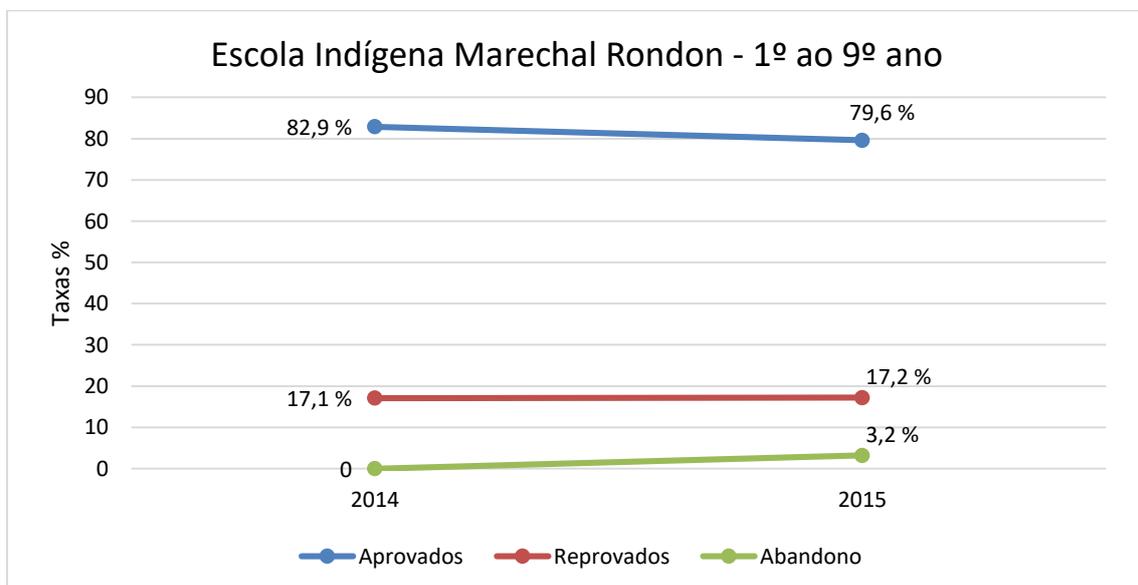
Gráfico 8 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena São Leopoldo II (2015)



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO

A Escola Indígena São Leopoldo II, aderiu ao Programa Mais Educação somente no ano de 2015, na qual registrou-se 85,1% de taxa de aprovação em relação ao número de matrícula no ensino fundamental e 14,9% de taxa de reprovação, além de nenhuma evasão. Os dados apontam que essa Escola, em 2015, apresentava taxas satisfatórias no desempenho escolar dos alunos.

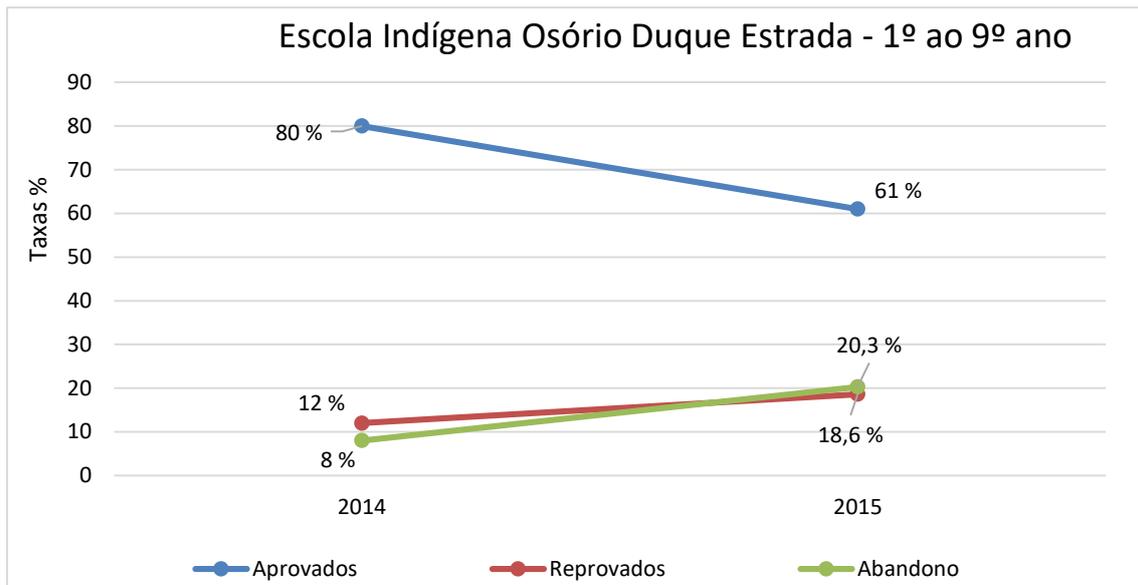
Gráfico 9 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Marechal Rondon (2014 – 2015)



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO

Na Escola Indígena Marechal Rondon houve uma pequena redução de 3,3% na taxa de aprovação, e uma permanência na taxa de reprovação (Gráfico 9), retratando uma diminuta redução (taxa de aprovação) no índice de aproveitamento escolar. A taxa de abandono foi registrada somente em 2015, com 3,2%.

Gráfico 10 – Taxas de rendimento escolar de alunos no ensino fundamental atendidos pelo Programa Mais Educação. Escola Indígena Osório Duque Estrada (2014 – 2015)



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO

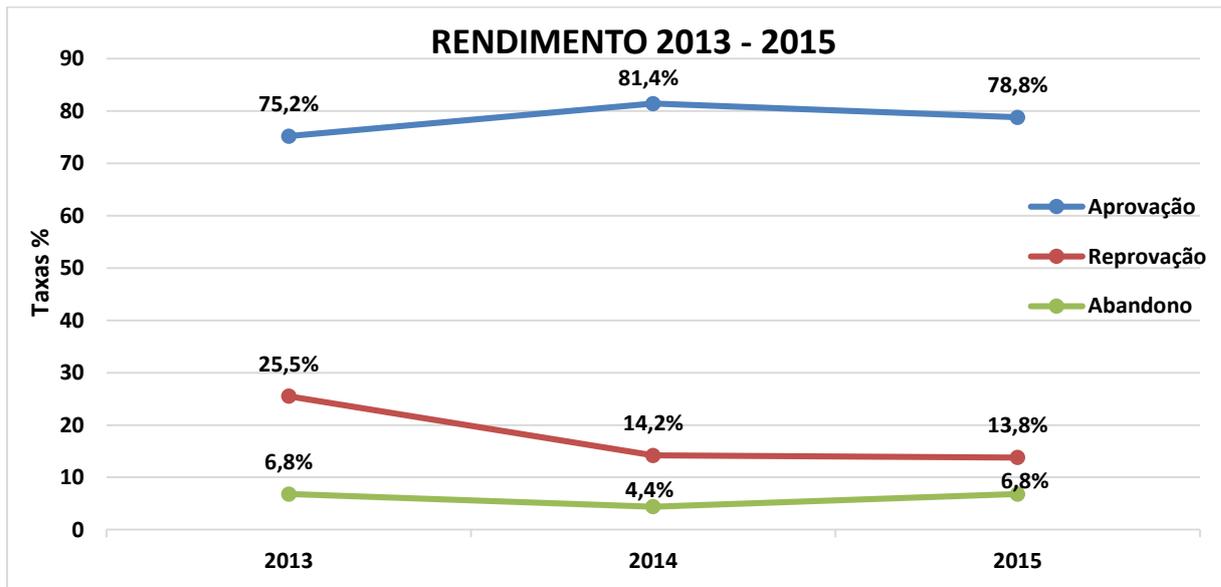
Na Escola Indígena Osório Duque Estrada, de 2014 para o ano seguinte de 2015, foi registrada uma redução expressiva de 19% na taxa de aprovação, no entanto, um aumento de 6,6% na taxa de reprovação. A taxa de abandono registrou aumento de 12,3% (Gráfico 10). A escola apresentou uma diminuição nos índices de rendimento escolar.

Das nove escolas do Programa, seis escolas alcançaram melhorias nos índices de aproveitamento escolar do ensino fundamental no turno regular da jornada escolar, enquanto que uma escola se manteve sem alteração relevante no aproveitamento escolar e duas escolas não apresentaram melhorias nos índices de rendimento escolar.

Na análise dos resultados da taxa de abandono escolar das nove escolas do Programa Mais Educação verificou-se que apenas duas escolas apresentaram taxas entre 13% e 20% de evasão, mesmo assim as taxas não ultrapassaram de 20%.

O Gráfico 11 demonstra a média das taxas de rendimento e abandono escolar dos alunos do ensino fundamental, no turno regular das escolas em comunidades indígenas que aderiram ao Programa Mais Educação, no período de 2013 a 2015.

Gráfico 11: Média das taxas de rendimento e abandono escolar no ensino fundamental das escolas em comunidades indígenas de Benjamin Constant com o Programa Mais Educação (2013 – 2015).



Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados da SEMED/BCT - EDUCACENSO

Em 2013, início da implantação do Programa Mais Educação pelas escolas em comunidades indígenas a média das taxas de aprovação foi de 75,2%, em 2014 a média das taxas de reprovação foi de 81,4% e em 2015, de 78,8%. A média das taxas indicam aumento no índice de aprovação em relação a de 2013.

A média das taxas de reprovação das escolas conforme Gráfico 11, em 2013, apresentou uma taxa de 25,5%, em 2014 foi registrado uma média de 14,2% das taxas e em 2015, a média das taxas alcançou 13,8%. Os resultados demonstram redução nos índices de reprovação.

A média da taxa de abandono foi de 6,8% em 2013, 4,4% em 2014, e 6,8% em 2015, no mesmo nível de 2013.

No período de 2013 a 2015, na análise do desempenho por escolas constatou-se, que aproximadamente 65% das escolas apresentaram melhorias referentes ao desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental (turno regular).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Mais Educação, do governo federal, instituído em 2007 e em 2013 com alcance às escolas públicas em comunidades indígenas tinha por finalidade a ampliação do tempo da jornada escolar, mediante realização de atividades no contraturno escolar, na perspectiva de implantação progressiva da educação integral para o ensino fundamental. O Programa, por essa estratégia indutora da educação em tempo integral visava, posteriormente, que os sistemas de ensino deveriam assumir a educação integral.

O Programa tinha por objetivos, mais imediatos, a melhoria do ensino aprendizagem, centrados na intenção de contribuir para redução da distorção idade/série, evasão, reprovação, por meio de ações pedagógicas à melhoria de condições para o rendimento escolar dos alunos.

Diante das finalidades dessa política pública, a pesquisa traz os resultados da implantação do Programa Mais Educação, em escolas públicas municipais de ensino fundamental, localizadas em comunidades indígenas de Benjamin Constant, na região do Alto Solimões no Estado do Amazonas, no período de 2013 – 2015, na intenção de demonstrar se o Programa Mais Educação atendeu aos princípios para a escola indígena, específica, intercultural e diferenciada e contribuiu à melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Em primeiro plano, a pesquisa identificou que o sistema municipal de ensino de Benjamin Constant firmou diretrizes gerais quanto à organização para a educação escolar indígena, em 2008 e, a partir desta data até 2016, não aprovou normas específicas para as escolas em comunidades indígenas. As escolas em comunidades indígenas atendiam às normas do ensino fundamental para todas as escolas da rede municipal de Benjamin Constant. Não havia proposta curricular específica para educação escolar indígena, como também, as escolas não elaboraram o Projeto Político Pedagógico Indígena – PPPI.

A ausência desses instrumentos para a educação escolar indígena retrata que o sistema municipal não reafirmou as diretrizes, de âmbito nacional, das políticas afirmativas para a educação escolar indígena, conseqüentemente, não fortaleceu à construção da escola indígena específica, intercultural e diferenciada.

Os resultados da implantação do Programa Mais Educação demonstraram que as atividades iniciaram em 2013 sendo desenvolvidas até 2015, em 9 (nove) escolas públicas municipais de ensino fundamental, localizadas em 8 (oito) comunidades indígenas de Benjamin Constant, na região do Alto Solimões no Estado do Amazonas. A partir de 2016, o governo federal extingue este Programa e lança o Programa Novo Mais Educação, com outro modelo e novos critérios às escolas e para os alunos.

No perfil das escolas em comunidades indígenas, a pesquisa apontou desafios para a implantação do Programa, em especial dificuldades de acesso escolar, existência de classes multisseriadas, ausência de infraestrutura adequada nas escolas e nas comunidades indígenas para a execução de atividades no contraturno, sobretudo, no que se refere aos espaços disponíveis e inexistência da rede de internet, dificultando o acesso às novas tecnologias.

Na configuração do ensino fundamental da rede pública municipal, a pesquisa identificou que, das vinte e quatro escolas municipais em comunidades indígenas de Benjamin Constant, no período de 2013 a 2015, nove escolas participaram do Programa, o que correspondeu a 27,7% do total.

Os resultados constataram que o ingresso dos alunos no Programa atendeu aos critérios, dentre outros, de maior taxa de distorção idade-série do ensino fundamental. Os índices de distorção idade-série nos três anos apresentaram uma taxa média aproximada de 20% do 1º ao 5º ano, uma taxa média de aproximadamente 44% do 6º ao 9º ano e uma taxa média aproximada de 36% em todo o ensino fundamental.

A matrícula de alunos do ensino fundamental, no período de 2013 – 2015, no Programa Mais Educação atingiu a 1.542 (mil, quinhentos e quarenta dois) alunos, que se enquadravam nos índices de distorção idade-série.

O Programa Mais Educação, implantado nas nove escolas em oito comunidades indígenas do município de Benjamin Constant, expandiu a jornada escolar com o Plano de Atendimento destas escolas no contraturno. O Plano de Atendimento das escolas cumpriu à exigência do macrocampo obrigatório Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento e desenvolveu as atividades nos três anos do Programa, em articulação com a Proposta Curricular e Pedagógica do ensino fundamental oferecidas no turno regular. O desenvolvimento

das atividades do macrocampo Campos do Conhecimento, no contraturno, significou um reforço escolar ao currículo do ensino fundamental, no contraturno.

O Plano de Atendimento das escolas desenvolveu um reduzido número de macrocampos e de atividades opcionais, centralizadas em atividades esportivas, seguidas das atividades artísticas e culturais, entretanto, sem priorizar as atividades referentes à memória, história e arte das comunidades tradicionais, inclusive por etnias, e atividades para a inclusão da cultura e da arte indígena, que por certo reforçariam aspectos da diversidade cultural dos povos indígenas.

A escolha dos macrocampos selecionados pelas escolas encontrou limitações das mais diversas, diante das condições materiais da realidade escolar, principalmente, quantos aos espaços e insuficiência de equipamentos e materiais didáticos para a realização das atividades. Não obstante, o Programa, nos três anos de realização ter tido apoio financeiro pelo PDDE/FNDE em relação à aquisição de equipamentos e material didático e para as despesas de ressarcimento aos monitores. No entanto, não se justifica a maioria dos Planos de Atendimento das escolas não contemplar atividades que reforçariam os princípios da educação escolar indígena.

A pesquisa demonstrou as taxas de rendimento (aprovação e reprovação) e de abandono escolar das escolas indígenas participantes do Programa Mais Educação, no período 2013 - 2015, e revelou um aumento, em média, de 3,6% na taxa de aprovação. Nesse período, as escolas obtiveram, em média, 11,7% na redução da taxa de reprovação. Em 2015, a média da taxa de abandono manteve-se a mesma de 2013, 6,8%.

No período de 2013 a 2015, constatou-se que aproximadamente 65% das escolas apresentaram melhorias referentes ao desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental (turno regular). Esse percentual representa que, dois terços das escolas obtiveram melhoria no desempenho escolar e, nessa direção, alcançaram as finalidades do Programa Mais Educação quanto ao rendimento e o aproveitamento escolar dos alunos.

Os resultados apresentados na pesquisa evidenciaram que o Programa Mais Educação ampliou o tempo da jornada escolar, no contraturno das escolas em comunidades indígenas do município de Benjamin Constant/AM, mas não conseguiu, a partir de 2016, dar continuidade à progressiva implantação da educação em tempo integral para inclusão de todos alunos do ensino fundamental.

O Programa Mais Educação elaborado pelo MEC, caracterizava-se por uma proposta homogênea e verticalizada para educação do país, em contradição aos princípios e às diretrizes estabelecidas para a política de educação escolar indígena, as quais direcionavam para um programa próprio para as escolas, na direção do reconhecimento da diversidade cultural e linguística e da participação e anuência de representantes das comunidades indígenas, visando à valorização do protagonismo indígena.

O Programa Mais Educação reafirma uma política de ação compensatória para as escolas do ensino fundamental do país, inclusive para escolas públicas em comunidades indígenas, em detrimento das políticas afirmativas instituídas para a educação escolar indígena, em nível nacional, resultado da luta dos movimentos indígenas em defesa dos direitos dos povos indígenas.

A implantação do Programa Mais Educação, no período de 2013 – 2015, ampliou a jornada escolar, reforçou as atividades obrigatórias do Plano de Atendimento e melhorou os índices de rendimento escolar. Por outro lado, o Programa Mais Educação implantado nas escolas públicas municipais de Benjamin Constant/AM não fortaleceu os princípios para a construção da escola indígena específica, intercultural e diferenciada.

Os estudos e a investigação do objeto temático visam contribuir para o debate e à reflexão das políticas públicas e amplia possibilidades ao prosseguimento de outras pesquisas no campo da educação escolar indígena.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. S. **As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989 – 2003)**. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

\_\_\_\_\_. As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989 – 2003). In: MONTEIRO, A.M. **Educação para diversidade e cidadania – 1º lugar – Concurso Nacional de Monografias**. MEC/SECAD - ANPEd, 2006. Recife: Editora do organizador, 2007.

ALBUQUERQUE, L. S, PINHEIRO, M das G. S. P. Educação, diversidade e movimento indígena: as políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989 – 2003). **Revista Amazônida**, jul./dez 2006, ano 11, n. 02, p. 27-50

AZEVEDO, J. L. **A educação como política pública**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

BARROS, J. M. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: BARROS, J. M. (org) **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BENJAMIN CONSTANT/PM. **Lei nº 142, de 07 de outubro de 1969**. Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 406, de 04 de outubro de 1977**. Dispõe sobre a reorganização administrativa da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 719, de 01 de março de 1986**. Reajuste os vencimentos, salários, proventos, gratificações e representações dos servidores públicos, estabelece o número de vagas para os empregos de professores, concede adicional de incentivo, cria cargos de confiança e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 839, de 25 de fevereiro de 1991**. Cria o Conselho Municipal de Educação e, dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 950, de 03 de março de 1998**. Cria o Sistema Municipal de Ensino e, dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 953, de 03 de março de 1998**. Dispõe sobre a Criação e organização do Conselho Municipal de Educação, revoga em sua totalidade a Lei nº 839/91 e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.086, de 21 de maio 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Benjamin Constant, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.229, de 22 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo do Município de Benjamin Constant, Estado do

Amazonas, criando secretarias e entidades que o integram, definindo suas finalidades, objetivos e competências, fixando o quadro de cargos comissionados, e estabelecendo outras providências.

BENJAMIN CONSTANT/PM. **Lei nº 1.233, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.

\_\_\_\_\_/CME. **Resolução nº 02, de 21 de maio de 2008**. Dispõe sobre a Organização Curricular do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Benjamin Constant.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 09, de 07 de julho de 2008**. Dispõe sobre a organização, elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Benjamin Constant.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 02, de 29 de outubro de 2015**. Fixa normas de ofertas, organização e funcionamento do ensino fundamental para o sistema municipal de Benjamin Constant.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 05/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 05/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em 05/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) > Acesso em: 09 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 28/02/2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em 28/02/2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010** – Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm) Acesso em: 05.06.2016.

BRASIL/IBGE. **Mapa Político do Estado do Amazonas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: [ftp://geofp.ibge.gov.br/cartas\\_e\\_mapas/mapas\\_estaduais\\_e\\_distrito\\_federal/politico/2015/am\\_politico2000k\\_2015.pdf](ftp://geofp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/politico/2015/am_politico2000k_2015.pdf) > Acesso em: 14/09/2017.

\_\_\_\_\_/IBGE. **Censo demográfico 2010**. Indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: < <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html> > Acesso em 05.09.2017

\_\_\_\_\_/IBGE. **Censo demográfico 2010**. Panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/benjamin-constant/panorama>. Acesso em: 25/07/2018.

BRASIL/MEC. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 28.02.2017.

\_\_\_\_\_/MEC. **Portaria Interministerial nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016 – Institui o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 28.02.17.

\_\_\_\_\_/MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. 2007.

\_\_\_\_\_/MEC. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2009. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_/MEC. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2010. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_/MEC. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2011. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_/MEC. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2012. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_/MEC. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2013. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL/MEC. **Manual de Educação Integral** – exercício de 2014. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_/MEC. **Programa Mais Educação – Passo a Passo. 2011**. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/passoapasso\\_20cm%20275cm2907\\_2013.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/passoapasso_20cm%20275cm2907_2013.pdf). Acesso em: 05.06.16.

BRASIL/MEC. **Programa Mais Educação – Passo a Passo. 2013.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

\_\_\_\_\_/MEC/FNDE/PDDE. **Relação das Unidades Executoras (REx) 2013, 2014, 2015.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>. Acesso em: 22/05/17.

\_\_\_\_\_/MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 21/03/2018.

\_\_\_\_\_/MEC/SECADI. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI. Documento Referência.** Brasília: MEC, 2016.

\_\_\_\_\_/MEC/SECADI. **25 Propostas aprovadas e priorizadas - II CONEEI.** Disponível em: <http://cdn01.cartaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2018/10/23104129/CONEEI-Documento-final..pdf>> Acesso em 12/03/2019.

BRITO, R. M. Elementos constitutivos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento. In: BRITO, R. M. (Org.) **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento** – Manaus: EDUA, 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Questões sobre uma proposta nacional de gestão Escolar local. **CONGRESSO Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação ANPAE;** Lisboa (PT). 2010. <Disponível em : <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>> Acesso em 01/05/18.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, L. C. S. SANFELICE, J. L. Da democratização à qualidade da educação brasileira: processo histórico e algumas questões atuais. In: SANFELICE, J. L. SIQUELLI, S. A. (Orgs.) **Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo.** Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2016.

CRISPIM, R. I. C. **Avaliando possíveis impactos do “Programa Mais Educação” no rendimento do ensino fundamental no estado do Piauí.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7ª. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008

DOURADO, L. F. Políticas públicas & educação básica. In: DOURADO, L. F. PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FREIRE, J. R. B. F. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O. SEMERARO, G. (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006.

GERSEM BANIWA. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPEd – 2013**, Goiânia-GO

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). \_\_ Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 12/07/2018.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: Moll, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, 2001.

LUCIANO, G. dos S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. dos S. Diversidade Cultural, Educação e a questão indígena. In: BARROS, J. M. (org.) **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MENEZES, J. S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. **IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**. 2008, Uberlândia. Disponível em: [www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC21.pdf](http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC21.pdf). Acesso em 21/03/18.

MENEZES, J. S. S. LEITE L. H. A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, jul./dez. 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (org.) DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica – dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Caminhos do Pensamento epistemologia e método**. RJ: Editora Fiocruz, 2002.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: Moll, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. Meta 6 – Educação Integral. In: OLIVEIRA, J. F. GOUVEIA, A. B. ARAÚJO, H. (Orgs.) **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018.

\_\_\_\_\_. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 21/03/2018.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande/MS: UCDB, 2004.

ORTIZ, R. **Um outro território: ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Olho d'Água, 2007. 2ª edição.

PEREIRA, E. W. TEIXEIRA, Z. A. Reexaminado a educação básica na LDB: ganhos e perdas após dezessete anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

PERONI, V. **Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo/SP: Xamã, 2003.

PERONI, V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PINHEIRO, F. P. S. Z. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINHEIRO, M. G. S. P. SANTOS, J. N. Educação escolar indígena nos planos de educação: PNE (2014-2024) e PME – Manaus (2015-2025): Avanços, permanências e desafios. **Revista Amazônica**, 2016, ano 01, n. 01, p. 82-95.

SANTOS, J. N. PINHEIRO, M. G. S. P. **Educação Escolar Indígena em Manaus (2005-2011)**. Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2016.

SANTOS, J. N. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SILVA, J. A. de A. da, SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, P. A. D. PINHEIRO, M. G. S. P. Banco Mundial, Políticas Públicas e Educação Básica. **XIII Jornada do HISTEDBR**. 2014. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo\\_eixo2\\_361\\_1410820656.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_361_1410820656.pdf)>. Acesso em 13.06.2017.

SILVA, P. A. D. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia**. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SOUZA, D. B. MENEZES, J. S. da S. COELHO, L. M. C. da C. BERNARDO, E. da S. Regime de Colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.164 p.540-561 abr./jun. 2017.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da. FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. Ed. – São Paulo: Global, 2001.

URQUIZA, A. H. A. A Educação Indígena e a perspectiva da diversidade. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 11 - n. 3 - p. 336-348 / set-dez 2011.

URQUIZA, A. H. A. NASCIMENTO A. C. Ampliação do período escolar nas aldeias: inovação ou valorização da pedagogia indígena? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 135-139, jul./dez. 2012.

WEIGEL, V. A. de M. Sociedade, Cultura e Educação: Uma abordagem Antropológica. In: Brito, L. C. C. de (org.) **Sociedade Educação e Formação do Sujeito**. Manaus: EDUA, CEFORT/UFAM, 2006.

<b>A – Quadro de fontes documentais da pesquisa: Política Educacional e o Programa Mais Educação</b>					
<b>Educação Nacional</b>			<b>Educação Benjamin Constant</b>		
<b>Ano</b>	<b>Marco</b>	<b>Descrição</b>	<b>Ano</b>	<b>Marco</b>	<b>Descrição</b>
			1969	Lei nº 142/1969	Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant, e dá outras providências
			1977	Lei nº 406/1977	Dispõe sobre a reorganização administrativa da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant e dá outras providências
			1986	Lei nº 719/1986	Reajuste os vencimentos, salários, proventos, gratificações e representações dos servidores públicos, estabelece o número de vagas para os empregos de professores, concede adicional de incentivo, cria cargos de confiança e dá outras providências
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.				
			1991	Lei nº 839/1991	Cria o Conselho Municipal de Educação e, dá outras providências
1996	Lei nº 9.394/1996 – LDBEN	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.			
			1998	Lei nº 950/1998	Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Benjamin Constant, e dá outras providências.
			1998	Lei nº 953/1998	Dispõe sobre a Criação e organização do Conselho

					Municipal de Educação, revoga em sua totalidade a Lei n.º 839/91 e dá outras providências
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Razões, princípios e programas			
2007	Decreto nº 6.094/2007 –	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 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			
2007	Portaria Normativa nº 17/2007	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar.			
2007	Lei nº 11.494/2007 – FUNDEB	Regulamenta o FUNDEB, altera a Lei nº 10.195 e dá outras providências.	2007	Lei nº 1.086/2007	Dispõe sobre a reorganização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Benjamin Constant, e dá outras providências.
2007	Decreto nº 6.253/2007	Regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências			
2008	Adesão ao Programa Mais Educação no Estado do Amazonas				
			2008	Resolução nº 08/2008/CME/BCT	Fixa normas municipais para a estrutura, funcionamento e organização das escolas indígenas no Sistema Municipal de Educação

			2008	Resolução nº 09/2008/CME/BCT	Dispõe sobre a organização, elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Benjamin Constant
2009	Manual de Educação Integral				
2010	Decreto nº 7083/2010 -	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.			
2010	Manual de Educação Integral				
2011	Manual de Educação Integral				
2011	Programa Mais Educação – Passo a Passo	Manual operacional			
2012	Manual de Educação Integral				
			2012	Adesão ao Programa Mais Educação no Município de Benjamin Constant	
2013	Manual de Educação Integral		2013	Implantação do Programa Mais Educação no Município de Benjamin Constant	
2013	Programa Mais Educação – Passo a Passo	Manual operacional	2013	Elaboração do Plano de Atendimento das Escolas no Município de Benjamin Constant	
			2014	Lei nº 1.229/2014	Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo do Município de Benjamin Constant, Estado do Amazonas, criando secretarias e entidades que o integram, definindo suas finalidades, objetivos e competências, fixando o quadro de cargos comissionados, e estabelecendo outras providências

2014	Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.	2014	Elaboração do Plano de Atendimento das Escolas no Município de Benjamin Constant	
2014	Manual de Educação Integral				
			2015	Lei nº 1.233/2015	Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências
			2015	Resolução nº 02/2015/CME/BCT	Fixa normas de ofertas, organização e funcionamento do ensino fundamental para o sistema municipal de Benjamin Constant.
			2015	Elaboração do Plano de Atendimento das Escolas no Município de Benjamin Constant	
2016	Portaria nº 1.144/2016	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.			