

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Rosana de Oliveira Nascimento

**A ferramenta PDDE Interativo como indicador de caminhos:
relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores

São Paulo

2016

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Rosana de Oliveira Nascimento

**A ferramenta PDDE Interativo como indicador de caminhos:
relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

Dedicatória

A minha mãe, Maria Clarisse, exemplo de mulher guerreira e determinada, que durante os momentos mais difíceis sempre me apoiou.

A meu pai, Vadico (*in memoriam*) que me chamava de menina dos seus olhos, que nos deixou tão cedo, mas que foi marcante na minha vida.

Aos meus filhos, Pedro e Lúcia, meus tesouros, que bom os ter comigo para superar os momentos difíceis que passamos juntos.

A minha irmã, Rosemeire, que mesmo distante sempre orou muito por mim.

Agradecimentos

Ao meu querido orientador, professor Nelson Simão Gimenes, pelo estímulo e pela inspiração a pensar a escola por outro ângulo; por sua infindável paciência e respeito; e por ter feito de mim uma pesquisadora, por meio da prática da reflexão do cotidiano.

A todos os professores do Programa Formação de Formadores pelas oportunidades de debates e encontros e, em especial, àqueles com quem partilhei valiosos momentos na sala de aula: Alda Luiza Carlini, Clarilza Prado de Souza, Laurizete Ferragut Passos, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Aos amigos que fiz na PUC/SP, e, em especial, Andréa Gonçalves que sempre tinha uma palavra de conforto e incentivo para prosseguir.

A minha amiga, Érica Maria Toledo Catalani, pelas “sacudidas” para me impulsionar, ingressar e depois continuar no curso de mestrado.

A minha prima Martha de Cássia Nascimento, pela amizade e cumplicidade constante.

A equipe gestora da Emef Raimundo Correia, Marta Maria G. de Lemos Rocha, Mara Lúcia Martins, Eliana Ruiz e Adriana Almeida de Oliveira, por incentivar o ingresso no curso de mestrado e a permanência nesse, mesmo quando não mais acreditava que terminaria.

A toda comunidade do “Raimundo”.

“A análise de uma instituição educativa considera as relações pedagógicas da instituição que se consolidam em sua prática cotidiana, e que se traduzem em todas as atividades que a instituição desenvolve, desde os processos de organização de seu currículo, da relação que mantém com seus professores, de como compreende o papel do aluno na instituição, até as tecnologias e recursos que disponibiliza para as atividades de ensino e pesquisa e conseqüentemente dos resultados de aprendizagem que consolidam tais processos.”

Clarilza Prado de Souza

Resumo

NASCIMENTO, Rosana de Oliveira. A ferramenta PDDE Interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.

O presente estudo tem por propósito apresentar um relato de experiência de ações pedagógicas desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal de ensino de São Paulo, desencadeadas a partir da identificação de problemas por meio da ferramenta PDDE Interativo. Essas ações envolvem produções de projetos autorais e de intervenção social com alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Emef Raimundo Correia, abrangendo práticas de projetos com os professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Artes, História e Inglês, por meio de diagnóstico realizado coletivamente. As ações pedagógicas desenvolvidas mediante o diagnóstico propiciado na plataforma podem beneficiar a articulação das diversas informações e indicadores da escola atualmente disponíveis. Realizou-se um levantamento de textos oficiais e produções acadêmicas sobre programas de transferência de recursos financeiros para a escola a fim de avaliar o PDDE Interativo. Para a análise dos registros das ações desenvolvidas e relatadas neste trabalho, foram destacadas categorias de análises fundamentadas na perspectiva da gestão democrática de Paro (2001) e Lück (2010). As ações pedagógicas, elaboradas através do diagnóstico feito pela instituição beneficiaram a articulação das informações geradas interna e/ou externamente à escola. Observou-se que a ferramenta possibilita a identificação coletiva dos problemas críticos, auxiliando no planejamento democrático e participativo de práticas pedagógicas que visaram resolvê-los.

Palavras-chave: Programas de recursos financeiros para escolas; Gestão democrática; Projetos pedagógicos de autoria.

Abstract

NASCIMENTO, Rosana de Oliveira. A ferramenta PDDE Interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.

The purpose of the present study is to show an experience report of pedagogical actions developed at a municipal public school in São Paulo, initiated from the identification of problems by means of the tool PDDE Interativo. These actions involve the production of authorial projects and social intervention with Emef Raimundo Correia eighth and ninth grade students, covering practices along with Portuguese, Mathematics, Science, Geography, Art, History, and English teachers, after a collectively performed diagnosis. The pedagogical actions developed through the diagnosis provided by the mentioned platform may benefit the articulation of information and school indicators. A bibliographical survey with official documents and academic productions about financial resources transfer to school was made in order to evaluate PDDE Interativo and analyze the interactive actions developed and reported in this study, highlighting categories of analysis grounded on Paro (2001) and Lück's (2010) democratic school management perspective. It was observed that the tool enables the collective identification of the critical problems, what helped with the democratic and participatory planning that aimed to solve them.

Keywords: School financial resource programs; Democratic school management; Authorial pedagogical projects.

Lista de figuras

Figura 1 - Página do endereço eletrônico do PDDE Interativo	31
Figura 2 - Página de diagnóstico do PDDE Interativo	33
Figura 3 - Estrutura do diagnóstico do PDDE Interativo, 2014	34
Figura 4 - Mapa localização do bairro Jardim Helena	51
Figura 5 - Enchente no Jardim Helena	52

Lista de tabelas

Tabela 1 - Valor anual da verba do PDDE, por número de alunos da escola, por região, para o ensino fundamental no Brasil, em 1997	23
Tabela 2 - Valores de referência para o cálculo da verba do PDDE, por número de alunos, das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, para o ensino fundamental no Brasil, em 2004	25
Tabela 3 - Valores de referência para o cálculo da verba do PDDE, por número de alunos, das regiões Sul, Sudeste e Distrito Federal no Brasil, em 2004	26
Tabela 4 - Taxa de distorção idade-série da Emef Raimundo Correia, por ano/série de escolaridade de 2009 a 2013.....	59
Tabela 5 - Taxa referente ao fluxo dos alunos por ano e para os anos iniciais (P) da Emef Raimundo Correia.....	62
Tabela 6 - Proficiência e média padronizada na Prova Brasil dos anos iniciais dos alunos da Emef Raimundo Correia, por área de conhecimento.....	63
Tabela 7 - Valores do Ideb e respectivas metas para os anos iniciais da Emef Raimundo Correia	64
Tabela 8 - Taxa referente ao fluxo dos alunos por ano e para os anos finais (P) da Emef Raimundo Correia	64
Tabela 9 - Proficiência e média padronizada na Prova Brasil dos anos finais dos alunos da Emef Raimundo Correia, por área de conhecimento	65
Tabela 10 - Valores do Ideb e respectivas metas para os anos finais da Emef Raimundo Correia	65
Tabela 11 - Distribuição percentual dos alunos do 2º ano da Emef Raimundo Correia, por nível de proficiência em Língua Portuguesa no teste 1 de 2014	66
Tabela 12 - Distribuição percentual dos alunos do 2º ano da Emef Raimundo Correia, por nível de proficiência em Matemática no teste 1 de 2014.....	67
Tabela 13 - Distribuição percentual dos alunos do 2º ano da Emef Raimundo Correia, por nível de proficiência em Língua Portuguesa no teste 2 de 2014	68
Tabela 14 - Distribuição percentual dos alunos do 2º ano da Emef Raimundo Correia, por nível de proficiência em Matemática no teste 2 de 2014.....	68

Tabela 15 - Série histórica da média de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da Emef Raimundo Correia na Prova São Paulo, de 2007 a 2012, por ano/turma	70
Tabela 16 - Série histórica da média de proficiência em Matemática dos alunos da Emef Raimundo Correia na Prova São Paulo, de 2007 a 2012, por ano/turma.....	70
Tabela 17 - Distribuição percentual do nível de proficiência em Leitura dos alunos do 3º ano do E.F. 2013 da Emef Raimundo Correia.....	71
Tabela 18 - Distribuição percentual do nível de proficiência em Escrita dos alunos do 3º ano do E.F. 2013 da Emef Raimundo Correia.....	72
Tabela 19 - Distribuição percentual do nível de proficiência em Matemática dos alunos do 3º ano do E.F. 2013 da Emef Raimundo Correia	72

Lista de siglas

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APM	Associação de Pais e Mestres
CEU	Centro de Educação Unificado
CF	Constituição Federal
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPTM	Companhia Paulista de Transporte Metropolitano
DRE	Diretoria Regional de Educação
EE	Escola Estadual
E.F.	Ensino Fundamental
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPG	Escola Municipal de primeiro Grau
Etec	Escola Técnica Estadual
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Pape	Projeto de Adequação de Prédios Escolares
PAR	Plano de Ação Articulada
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE Interativo	Programa Dinheiro Direto na Escola – Interativo
PDE	Programa de Desenvolvimento da Escola
PDE – ESCOLA	Programa de Desenvolvimento da Escola

PEA	Projeto Especial de Ação
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTRF	Programa de Transferência de repasse financeiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Simec	Sistema de monitoramento
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCA	Trabalho Colaborativo de Autoria
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
Uex	Unidade Executora

Sumário

Introdução.....	14
Objetivo geral.....	18
Objetivos específicos.....	19
CAPITULO I – ENTENDENDO O PDDE-INTERATIVO – UM BREVE HISTÓRICO.....	21
1.1 O PDDE Interativo: descrevendo como utilizar a ferramenta.....	30
CAPITULO II - O QUE NOS MOSTRAM AS PESQUISAS.....	35
CAPITULO III - GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	38
CAPITULO IV – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	45
CAPITULO V - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	50
5.1 O bairro do Jardim Helena e a escola.....	50
5.2 A infraestrutura do prédio.....	52
5.3 Recursos materiais e pedagógicos.....	53
5.4 Organização Administrativa.....	53
5.5 Organização Pedagógica.....	54
5.5 Acompanhamento e avaliação da aprendizagem.....	58
5.6 Taxa de distorção idade-série.....	59
5.7 Resultados da Prova Brasil, Provinha Brasil e Prova São Paulo ...	60
CAPITULO VI - O PDDE-INTERATIVO NA EMEF RAIMUNDO CORREIA...	76
6.1 O TCA e o Programa Mais Educação São Paulo.....	85
6.2 A prática do TCA como desdobramento do PDDE interativo na Emef RAIMUNDO CORREIA.....	88
CAPITULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	104

Introdução

O presente estudo surge da minha experiência como Gestora de uma Emef na rede municipal de São Paulo. A atuação como gestora foi decorrente de minha trajetória de vida, pois, no exercício da direção, me propus desde o início a realizar um trabalho que não privilegiasse as leis, os regulamentos e as normas estabelecidas, empenhando-me a todo o momento, em compreender o meu papel de gestora de escola pública e trabalhar para excelência dos serviços prestados e humanização das relações na escola. Neste momento, enxergar sob outro olhar de lugar e tempo diferentes me faz sentir que muito foi feito, mas ainda tenho diversos questionamentos. Para compreender melhor os valores que direcionam a minha prática de gestora e o objeto dessa pesquisa é necessário conhecer a minha trajetória de vida.

Toda a minha trajetória de vida tem muita ligação com as escolhas que fiz na educação. Quando menina morando no extremo da zona leste da cidade de São Paulo, onde continuo até os dias de hoje, aprendi com minha família que a única maneira de conseguir ser “alguém na vida” seria através dos estudos. Era comum ouvir da minha mãe, na época, empregada doméstica, que queria para mim um futuro melhor para que eu não tivesse que limpar as privadas dos outros, como ela fez por muitos anos. Neste mesmo movimento de levar-me a mudar a história da família, ela também buscava se superar através de estudo no ensino supletivo.

A minha moradia era bastante humilde: cômodo, cozinha e banheiro do lado de fora da casa. Entre as brincadeiras infantis comuns naquela época, tinha grande satisfação quando brincávamos de escolinha. Na maioria das vezes, eu era a professora e a porta do guarda-roupa, a lousa, e usávamos o papel de embrulhar pão como caderno.

Esse imaginário infantil foi definidor da escolha pelo magistério no Ensino Médio. Em 1985, cursando o último ano do magistério, já iniciei como professora eventual¹ na EE Professor Astolfo de Araújo. Agora não era mais uma brincadeira, sentia total realização em usar o avental de professora que ganhei de minha mãe na ausência da professora regente² e desafiada ao ministrar aulas àquelas crianças.

¹ Professor eventual é aquele sem aulas/classe atribuída, e que somente as assume nos afastamentos do professor que tem as aulas atribuídas.

² Professor regente é aquele que tem as aulas/classe atribuídas.

Simultaneamente, sentia grande alegria em conquistar o meu espaço e iniciar, de fato, um processo de compromisso de vida.

No ano de 1987, recém-formada, ingressei na Rede Municipal de Ensino como professora eventual e assumi uma turma de 2º série. A escola tinha como prática formar salas homogêneas e atribuir aos professores novatos salas de aula cujos alunos apresentavam dificuldades, ou seja, não conseguiam acompanhar o conteúdo planejado, mostravam comportamentos agressivos e por isso tinham histórico de reprovação na série.

O meu sentimento inicial, diante dessa classe, foi de desespero. No curso de Magistério, só foram apresentadas técnicas de como trabalhar com crianças que tinham facilidade para aprender, como se isso fosse padrão. Eu não tinha clareza do que deveria ser feito, mas, intuitivamente, fui me aproximando das crianças através de jogos, brincadeiras, ouvindo suas histórias e contando as minhas. Não é objetivo, neste relato, detalhar as experiências com essa classe; no entanto, quero registrar que, ao final do semestre, os mesmos alunos que anteriormente eram frutos de descaso, já ouviam elogios sobre seus comportamentos e desempenho escolar. Já tinham confiança nas suas produções, ainda que estas não apresentassem os mesmos aspectos de domínio, observados nas produções dos alunos que não tinham dificuldades quanto à leitura e à escrita convencional.

Desde muito cedo, como docente, me deparei com os dilemas da falta de confiança que alunos com dificuldade de aprendizagem apresentavam. A avaliação que tomava como referência o padrão de produção dos alunos sem dificuldades é um procedimento que sempre fez parte das ações escolares.

Trago em minhas recordações, os momentos a que fui submetida a exames que serviam para distinguir as melhores das piores produções como se fosse uma analogia da distinção entre melhores e piores alunos, inclusive fazendo a separação em relação aos lugares que deviam ocupar na classe e, até mesmo, o remanejamento para outras classes.

Essa prática de distinção nunca foi algo bem resolvido por mim, como discente. Por esse motivo, eu tinha muita dificuldade em avaliar meus alunos, preocupando-me se os critérios adotados eram justos e adequados.

A avaliação não era um assunto muito discutido na escola e servia apenas para atribuição das notas e definição da reprovação, diferente da perspectiva que eu teria futuramente, em que avaliar exige tomada de decisão em relação à

aprendizagem e pode ser usada a partir de ferramentas digitais conforme mostraremos com o uso de uma ferramenta na gestão.

Dei continuidade à formação profissional e concluí a licenciatura em matemática, em 1990. Tornei-me professora efetiva de Matemática no ano seguinte na Emef Raimundo Correia. Escola situada na periferia do município de São Paulo. Nessa mesma escola efetivei-me como diretora em 1995.

Minha prática como gestora pautou-se, primeiramente, no exercício de outros gestores com os quais convivi. Não era meu foco inicial fundamentar minha prática em teorias e conceitos e sim atuar frente aos desafios imediatos e do contexto local. Sendo assim, entendo que eram, sobretudo, ações realizadas inicialmente de forma intuitiva, mas que, ao longo dessa carreira e, fundamentalmente, através de estudos, percebi que eram validadas e conceituadas por autores. Dessa forma, concretiza-se a visão de Imbernón (2010) de que, de forma análoga ao professor, o diretor também pode ser o sujeito de sua própria formação, consolidando sua identidade.

No início da minha carreira de diretora, percebi que alguns professores tinham dificuldades em desenvolver o trabalho com parte dos alunos da escola, sobretudo com aqueles que apresentavam dificuldades. Isso não era motivo para culpabilizá-los e sim um desafio a ser enfrentado pela gestão, ou seja, envolvê-los em projetos de formação continuada. Carlos Marcelo (2011) refere-se a esse momento, identificando-o como uma ocasião para que o professor possa adquirir ou melhorar seus conhecimentos, competências e disposições, permitindo intervenção profissional no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, objetivando a melhoria da qualidade da educação que os alunos recebem.

Desde o princípio, tive especial preocupação com a formação continuada dos professores, através do desenvolvimento de projetos voltados para a prática pedagógica como proposta de estudo para atender as demandas de formação, não só da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mas também nas necessidades identificadas pelos participantes do grupo, que assumiam a condição de sujeitos de sua própria formação.

Tornar possível a realização de mudanças requeria muito esforço e dedicação e logo comecei a perceber que o dia-a-dia da escola era um incessante “apagar fogo”, o que me levava a agir por intuição e impulso para tentar resolver os problemas emergenciais.

Para tentar compreender o cotidiano complexo da escola e diante das necessidades da minha atuação, realizei alguns cursos na área de gestão que foram importantes para esclarecer que o planejamento e execução das ações coletivamente são essenciais para alcançar os resultados desejados. A partir destes cursos, teve início a germinação da necessidade de melhor entendimento da concepção da gestão na perspectiva democrática.

Atingir resultados positivos diante de uma situação de escassez de recursos humanos, físicos e financeiros sempre foi o grande desafio que enfrentei com os demais membros da escola. Como diretora, em 1996, foi o primeiro ano de recebimento do recurso financeiro do governo federal. O recurso repassado representava importante contribuição no orçamento escolar. Não tinha muito que decidir, com o prédio sucateado, todo o dinheiro foi empregado para substituição dos vidros da escola.

Naquele momento, o que beneficiaria o processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos era substituição dos vidros quebrados das salas de aula para proteger das intempéries.

Nos anos subsequentes, com a substituição do prédio escolar de madeira por outro de alvenaria, a verba, mesmo sendo exígua, passou a ser destinada para desenvolvimento dos projetos da escola. Nesses encontros, tinha a preocupação em envolver todos os segmentos da comunidade escolar no processo, valorizando colocações que parecem evidentes, mas que muitas vezes passam despercebidas na dinâmica do cotidiano da escola. As reuniões para a decisão da utilização dos recursos sempre foram disputadíssimas. Como existiam muitas necessidades e o dinheiro era insuficiente, fazia-se necessário que os pares convencessem de que sua sugestão era, de fato, prioritária.

Dessa maneira, a equipe gestora conseguia realizar o trabalho com envolvimento dos membros da escola, estabelecendo critérios para utilização da verba, acompanhando e avaliando se a mesma estava sendo bem empregada.

Com o passar dos anos, na mesma instituição, acompanhei as mudanças que aconteciam no Programa Dinheiro Direto na Escola, que serão apresentadas no decorrer deste estudo.

Em 2014, o governo federal disponibilizou para as escolas públicas a ferramenta Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (PDDE Interativo), que pode ser acessada de qualquer computador, numa única plataforma, abarcando os

programas do MEC: PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador (PROEMI), Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola.

O PDDE Interativo é uma ferramenta que pretende ajudar a gestão da escola, coletivamente, a realizar um diagnóstico detalhado das condições da escola. O uso da ferramenta almeja possibilitar uma reflexão da comunidade sobre o alcance ou não das metas, apropriação dos indicadores de repetência e evasão, análise dos resultados das avaliações externas e internas e também as condições da infraestrutura.

Inicialmente houve desconfiança quanto a ser um desses programas que chegavam até a escola, sem continuidade e com poucas contribuições. No decorrer do processo, verificou-se que a versatilidade no cruzamento dos dados permitia melhor interpretação dos mesmos, pois não era feito como de costume, isoladamente.

O uso dessa ferramenta suscitou dúvidas e na condição de gestora e articuladora desse processo, fiquei instigada a desvelá-las. Essas dúvidas levaram-me à presente pesquisa, pois havia interesse em identificar como o uso da ferramenta do PDDE Interativo poderia colaborar para a melhoria da gestão e do processo de ensino-aprendizagem. Aliado a isso, existia meu compromisso em mobilizar a participação coletiva de todos os autores envolvidos no processo educacional (alunos, professores, pais e gestores).

Diante do problema de atender essas duas preocupações surge a questão: *Como o uso da ferramenta PDDE Interativo pode, de um lado, possibilitar a identificação dos problemas críticos presentes na escola e, de outro, permitir o planejamento, na perspectiva democrática, para tentar solucioná-los?*

Para responder essa questão, apresentamos os objetivos que nortearam a presente pesquisa.

Objetivo geral

O objetivo deste estudo é contribuir com um relato de experiência de ações pedagógicas desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, desencadeadas a partir da identificação de problemas, utilizando-se da ferramenta PDDE Interativo. As ações relatadas referem-se àquelas que envolvem produções

de projetos exclusivos da Rede Municipal de São Paulo, como trabalho de autoria³ e intervenção social⁴ com alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Emef Raimundo Correia, na qual sou diretora. As práticas de projetos foram planejadas coletivamente com os professores dos componentes curriculares de português, matemática, ciências, geografia, artes, história e inglês, mediante diagnóstico realizado pela ferramenta e interpretado pelo coletivo da escola.

Objetivos específicos

Para atender esse objetivo geral, foram definidos os objetivos específicos a seguir:

- Contextualizar o programa PDDE Interativo e compreender os seus fundamentos;
- Detalhar como a ferramenta é ofertada para uso nas unidades educacionais;
- Apresentar pesquisas com a temática correlacionada com programas federais de transferência de recursos financeiros direto para a escola;
- Caracterizar a unidade escolar objeto do relato;
- Identificar aspectos fundamentais da gestão democrática;
- Relatar o processo de implementação de uma ação desenvolvida em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para superação de problemas críticos da escola, diagnosticados por meio da ferramenta PDDE Interativo.

Com o propósito de responder à questão da pesquisa, o trabalho apresenta seis capítulos, além desta introdução e da conclusão.

No primeiro capítulo, intitulado “Entendendo o PDDE Interativo – um breve histórico”, apresenta-se um levantamento dos programas federais de descentralização, com a transferência de recursos financeiros diretamente para as escolas, desde o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) até o Programa de

³ Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes.

⁴ O destino dos projetos não é os arquivos das escolas, nem os fundos empoeirados das gavetas. Sua finalidade é tornar-se coisa pública, interpretação do mundo e possibilidade de participação nele.

Dinheiro Direto para a Escola Interativo, de maneira a compreender suas implicações, o seu funcionamento, as transformações durante a sua vigência e a sua implicação na participação e autonomia da escola.

No segundo capítulo, denominado “O que mostram as pesquisas”, são apresentados três estudos acadêmicos que tratam de programas de transferência de recursos financeiros diretamente para as escolas públicas. Os estudos abrangem questões relacionadas à gestão democrática, descentralização da gestão, autonomia da escola, participação, dentre outras. Ele serviu para identificar o foco diferencial de um estudo sobre o PDDE Interativo.

O terceiro capítulo traz um painel sobre a Gestão Democrática. Baseado em legislações sobre educação e autores como Paro (2001, 2007), Lück (2010), Bordignon (2005), Spósito (1999), Militão da Silva (2002), Liberali e Lemos (2014) e Cortella (2010), constituiu-se a fundamentação teórica do trabalho. A perspectiva da Gestão Democrática foi o princípio essencial que, além de ter sido perseguido no trabalho com a ferramenta; na análise, constituíram-se categorias para verificar se foi colocado em prática.

No quarto capítulo, explicita-se a trajetória metodológica empregada no presente estudo: os caminhos da pesquisa, as técnicas e instrumentos aplicados e os procedimentos para análise e coleta de dados.

No quinto capítulo, apontam-se a caracterização da unidade escolar, os quesitos relacionados à infraestrutura, recursos materiais e pedagógicos, projetos existentes na escola e acompanhamento da avaliação e aprendizagem. O propósito foi oferecer elementos para melhor entender o contexto da escola que foi objeto do relato de experiência.

No sexto capítulo, apresenta-se o relato de experiência, analisando as ações praticadas na escola por meio das categorias que emergiram da fundamentação teórica.

CAPITULO I – ENTENDENDO O PDDE-INTERATIVO – UM BREVE HISTÓRICO

No ano de 1995, o governo federal criou o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que consistiu na primeira iniciativa de transferência de recursos financeiros diretamente para as escolas públicas de ensino fundamental das redes estadual, municipal e do Distrito Federal, de acordo com Valente (2011). Uma intenção do movimento de descentralização dos recursos financeiros, conforme afirma essa autora, era favorecer a autonomia para que a escola conseguisse administrar a verba, buscando a melhoria da qualidade da educação pública e a gestão democrática. A outra era permitir que o dinheiro não percorresse um longo caminho até chegar à escola, em âmbitos intermediários, causando desvios e gastos extemporâneos.

Foi no contexto dessa descentralização, que o governo federal criou, através da Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), com denominação alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro de 1998, reafirmada pela medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001.

Mesmo com a mudança de denominação, o objetivo do programa permaneceu em adotar medidas que viabilizassem a assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) diretamente aos sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios, com intenção de melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas com conseqüente diminuição da repetência e universalização do ensino fundamental.

A descentralização foi um processo que se caracterizou pela transferência dos recursos diretamente para as escolas, reconhecendo que a comunidade escolar representada pelos diretores, professores, funcionários, pais e alunos, entre outros membros teriam melhores condições para definir as prioridades, por meio do diálogo e participação coletiva de todos os envolvidos nas tomadas de decisões. Esse processo justifica-se, também, pela necessidade premente de romper com procedimentos operacionais que se arrastavam, provocando perdas de recursos em virtude de toda burocracia existente até a verba chegar à escola, conforme foi apontado por Azevedo (2007).

O PDDE, de certa forma, buscava propiciar maior envolvimento, participação (representativa) e democratização da gestão escolar. Nesse sentido, a escola tinha a possibilidade de optar pela utilização da verba na manutenção e conservação do prédio escolar, na aquisição de material necessário para o seu funcionamento, na capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, na avaliação da aprendizagem, na implementação de projeto pedagógico, na aquisição de material didático/pedagógico e no desenvolvimento de atividades educacionais diversas.

A Resolução FNDE nº 3, de 4 de março de 1997 surge trazendo quatro modificações importantes para o Programa. A primeira refere-se à definição de uma entidade, no interior das unidades escolares, responsável pela administração do dinheiro público. Com ela, estabeleceu-se que o recebimento da verba estava condicionado à existência de entidade representativa da comunidade escolar, devidamente habilitada e cadastrada, denominada Unidade Executora⁵ (UEX), entidade privada responsável pela administração do dinheiro público.

Desta forma, o Programa exigiu que as redes que ainda não tinham as Unidades Executoras, as implementassem, uma vez que se constituía na única forma das unidades escolares terem acesso aos recursos. As funções de tais entidades não se restringiam ao recebimento dos recursos oriundos do poder público, mas também, angariar recursos através de campanha de arrecadação junto à comunidade e a iniciativa privada.

A segunda modificação proposta por essa Resolução foi a de estender a atuação do Programa, disponibilizando verbas às escolas de Educação Especial como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, além das escolas públicas do Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal.

A terceira alteração, observada na Resolução nº 3, trata dos valores anteriormente fixados pelo FNDE na Resolução nº 12 de 10 de maio de 1995, os quais passaram a ser divididos em despesas de custeio e capital, criando uma nova possibilidade de utilização dos recursos pela escola. Desta maneira, a unidade pode decidir sobre a aplicação da verba na aquisição de material permanente, manutenção e conservação do prédio escolar, além de investir na capacitação e

⁵ Caixa Escolar, Conselho de Escola ou Associação de Pais e Mestres – APM, responsável pelo recebimento, gerenciamento e aplicação dos recursos financeiros ampliando a participação da comunidade escolar na gestão escola.

aperfeiçoamento dos profissionais da educação. A tabela a seguir indica os valores dessa resolução.

Tabela 1 – Valor anual da verba do PDDE, por número de alunos da escola, por região, para o ensino fundamental no Brasil, em 1997

Número de alunos por escola	Valor anual por escola (R\$ 1,00)					
	Regiões N, NE e CO*			Regiões S, SE e DF		
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital	Total
De 21 a 50	600	-	600	500	-	500
De 51 a 100	1300	-	1300	1100	-	1100
De 101 a 250	2300	400	2700	1500	300	1800
De 251 a 500	3200	700	3900	2200	500	2700
De 501 a 750	5300	1000	6300	3700	800	4500
De 751 a 1000	7500	1400	8900	5200	1000	6200
De 1001 a 1500	8600	1700	10300	7000	1200	8200
De 1501 a 2000	12000	2400	14400	8000	2000	10000
Mais de 2000	16000	3000	19000	12000	2500	14500

Fonte: Resolução FNDE/CD nº 3, de 1997.

(*) Exceto o Distrito Federal

A quarta modificação sugerida na Resolução pode ser observada na Tabela 1 e faz referência, no artigo 3º, aos “[...] instrumento de redução das desigualdades sócio-educacionais existentes entre as regiões brasileiras, o princípio redistributivo dos recursos disponíveis” (BRASIL,1997). Dessa maneira, recebem um valor maior as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste em relação às Regiões Sul, Sudeste e o Distrito Federal.

Valente (2011) aponta que, em 2001, uma nova Medida Provisória foi editada para esse Programa, apresentando mudanças sensíveis quanto ao repasse e a prestação de contas. A Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001, alterou a denominação de PMDE (Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) para PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Quanto aos repasses financeiros, a necessidade de um instrumento jurídico de convênio por parte dos estados e municípios foi eliminado, adotando-se a transferência direta dos recursos às unidades escolares por meio das entidades executoras, tendo como exigência somente o termo de compromisso dos estados, municípios e Distrito Federal e anualmente atualização do cadastro. Para a prestação de contas, houve um aumento no rigor das mesmas, incorrendo na possibilidade de suspensão dos repasses em caso do descumprimento dos prazos ou utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para execução do PDDE.

Segundo Valente (2011), a Resolução nº 3 de 27 de fevereiro de 2003 introduziu modificações no campo conceitual e operacional. A mudança no campo conceitual consiste em que o objetivo do PDDE passou de assistência financeira para transferência de recursos financeiros às escolas públicas de ensino fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e municipal, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Outra iniciativa contida nesta legislação foi a possibilidade de a escola, para o ano seguinte, optar sobre os percentuais de recebimento das verbas de capital e custeio, anteriormente fixada entre 20% e 80%, respectivamente. Acrescenta-se a essas mudanças a possibilidade de reprogramar os recursos, permitindo que a aquisição de bens e serviços possam ser realizadas a qualquer tempo. No campo operacional, a mudança se dá na ampliação do público alvo dos recursos, que passa a abranger a educação indígena.

Na Resolução FNDE nº 10, publicada em 22 de março de 2004, as modificações inseridas são relativas à necessidade de promover o fortalecimento da participação social e da autogestão das escolas públicas e privadas sem fins lucrativos que ministravam educação especial, como também a preocupação em corrigir as defasagens existentes com a ampliação dos valores destinados a essas instituições. O propósito era, por meio dos aspectos físicos e pedagógicos, contribuir para a construção de uma escola ideal (Cf. Valente, 2011 e Costa, 1999).

Os recursos transferidos, à conta do PDDE, destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, com vistas à consecução dos objetivos de promoção da escola básica ideal (BRASIL, 2004, p.1).

Desde 1995, os recursos destinados à escola pelo Programa não tinham sofrido nenhum reajuste. A Resolução nº 10 acrescenta um fator correção na tabela dos valores de repasse para escolas. Esse fator de correção visava diminuir as desvantagens entre as escolas que recebiam o mesmo repasse por ser incluída num intervalo de classe com variação na quantidade de alunos; em outras palavras, uma escola com 21 alunos recebia antes da Resolução nº 10 o mesmo valor de repasse que uma escola com 50 alunos. Em 2004, o repasse passa a ter uma correção pela diferença entre o número mínimo de alunos do intervalo de classe e o número de alunos da escola. Essa diferença era multiplicada pelo fator K (R\$ 1,30) e

acrescentada ao valor base, visando minimizar as disparidades verificadas nos repasses. Maiores detalhes podem ser observados nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Valores de referência para o cálculo da verba do PDDE, por número de alunos, das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, para o ensino fundamental no Brasil, em 2004

Intervalo de classe de número de alunos por nível de Ensino	Região N/NE/CO (*)		
	Valor base (¹) (R\$)	Fator de correção (²)	Valor Total (³) (R\$)
21 a 50	600,00	$(X-21) \times K$	$600,00+(X-21) \times K$
51 a 99	1.300,00	$(X-51) \times K$	$1.300,00+(X-51) \times K$
100 a 250	2.700,00	$(X-100) \times K$	$2.700,00+(X-100) \times K$
251 a 500	3.900,00	$(X-251) \times K$	$3.900,00+(X-251) \times K$
501 a 750	6.300,00	$(X-501) \times K$	$6.300,00+(X-501) \times K$
751 a 1.000	8.900,00	$(X-751) \times K$	$8.900,00+(X-751) \times K$
1.001 a 1.500	10.300,00	$(X-1.001) \times K$	$10.300,00+(X-1.001) \times K$
1.501 a 2.000	14.400,00	$(X-1.501) \times K$	$14.400,00+(X-1.501) \times K$
Acima de 2.000	19.000,00	$(X-2.001) \times K$	$19.000,00+(X-2.001) \times K$

Fonte: RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 10, DE 22 DE MARÇO DE 2004.

(*) Exceto o Distrito federal

(¹) Valor Base: parcela mínima a ser destinada à instituição de ensino que apresentar quantidade de alunos matriculados, segundo o censo escolar, igual ao limite inferior de cada intervalo de classe de número de alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado.

(²) Fator de Correção $(X - \text{Limite Inferior}) \times K$: resultado da multiplicação da constante K pela diferença entre o número de alunos matriculados na escola e o limite inferior de cada intervalo de classe de número de alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado, representando X o número de alunos da escola, segundo o censo escolar, e k o valor adicional por aluno acima do limite inferior de cada intervalo de Classe de Números de Alunos

(³) Valor Total; resultado, em cada intervalo de classe, da soma horizontal do Valor Base mais o Fator de Correção;

Tabela 3 - Valores de referência para o cálculo da verba do PDDE, por número de alunos, das regiões Sul, Sudeste e Distrito Federal no Brasil, em 2004

Intervalo de classe de número de alunos por nível de Ensino	Região S/SE/DF (*)		
	Valor base (1) (R\$)	Fator de correção (2)	Valor Total (3) (R\$)
21 a 50	500,00	$(X-21) \times K$	$500,00+(X-21) \times K$
51 a 99	1.100,00	$(X-51) \times K$	$1.100,00+(X-51) \times K$
100 a 250	1.800,00	$(X-100) \times K$	$1.800,00+(X-100) \times K$
251 a 500	2.700,00	$(X-251) \times K$	$2.700,00+(X-251) \times K$
501 a 750	4.500,00	$(X-501) \times K$	$4.500,00+(X-501) \times K$
751 a 1.000	6.200,00	$(X-751) \times K$	$8.900,00+(X-751) \times K$
1.001 a 1.500	8.200,00	$(X-1.001) \times K$	$8.200,00+(X-1.001) \times K$
1.501 a 2.000	11.000,00	$(X-1.501) \times K$	$11.000,00+(X-1.501) \times K$
Acima de 2.000	14.500,00	$(X-2.001) \times K$	$14.500,00+(X-2.001) \times K$

Fonte: RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 10, DE 22 DE MARÇO DE 2004.

(1) Valor Base; parcela mínima a ser destinada à instituição de ensino que apresentar quantidade de alunos matriculados, segundo o censo escolar, igual ao limite inferior de cada intervalo de Classe de Alunos matriculados, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado.

(2) Fator de Correção $(X - \text{Limite Inferior}) \times K$: resultado da multiplicação da constante K pela diferença entre o número de alunos matriculados na escola e o limite inferior de cada intervalo de classe de número de alunos, no qual o estabelecimento de ensino esteja situado,

As considerações referentes aos princípios de participação e autonomia preconizadas nesse Programa foram reiteradas na Resolução nº 43 de 11 de novembro de 2005 e na Resolução nº6 de 28 de março de 2006. Nesta última, pela primeira vez é mencionado o planejamento estratégico a ser utilizado como sustentação para o fortalecimento da autonomia da escola. Nesse sentido, o planejamento estratégico foi visto como possibilidade de a comunidade escolar elaborar de maneira participativa as ações a serem implementadas que possibilitariam a sistematização dos procedimentos, estabelecendo os objetivos estratégicos e também as estratégias, metas e planos de ação para alcançá-los. Havia preocupação para que o exercício de vivências democráticas acontecesse por meio de atividades educativas. Nesta Resolução, estendeu-se a ação do PDDE, abrangendo o funcionamento das escolas aos finais de semana. Com esta medida, ficou explícita a intenção de incentivar a apropriação da comunidade escolar do espaço público, considerando o seu envolvimento tanto nas atividades como nas decisões, colaborando para o sentimento de pertencimento.

Valente (2011) aponta que a Resolução nº 9 de 24 de abril de 2007 menciona que as escolas selecionadas para o recebimento do laboratório de informática, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) do Ministério da

Educação receberiam recursos financeiros suplementar para viabilizar as adequações nas instalações para adoção das novas tecnologias. Tal fato revela o reconhecimento da necessidade de inovação, com a inserção de novas tecnologias, aproximando a linguagem da sociedade da informação a da escola, valendo-se de suas ferramentas para orientação no processo de ensino e aprendizagem.

Pela primeira vez, o Programa apareceu atrelado à avaliação do rendimento, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com o governo federal adotando incentivos, prevendo dinheiro extra no valor de 50% do programa às escolas cumprirem as metas do Ideb, definidas ano a ano por escola. As escolas rurais públicas de ensino fundamental, independente de atingir as metas previstas seriam contempladas, de 2007 a 2009. As escolas localizadas nas áreas urbanas receberiam a partir de 2009.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) possibilita a combinação entre os resultados de desempenho alcançados na Prova Brasil com os resultados de rendimento escolar e o fluxo de alunos. Atrelar o Ideb ao recebimento de recursos financeiros foi uma medida polêmica, pois beneficiava as escolas que tinham histórico de bom desempenho, desconsiderando as que não atingiram as metas estipuladas⁶. Contudo a intenção era servir como estímulo para as escolas se adequarem à nova demanda e investir no trabalho pedagógico, priorizando o planejamento, a avaliação e o currículo.

Ampliação no Programa é confirmada, a partir das Resoluções nº 19, de 15 de maio de 2008, e nº 4, de 17 de março de 2009, quando se estendeu a assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do Ensino Fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas em educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficente de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público, que estivessem em pleno funcionamento e recenseadas pelo INEP.

No ano de 2008, com orçamento reforçado, o PDDE selecionou mais de duas mil escolas de 25 estados e do Distrito Federal, localizadas em áreas metropolitanas com alto índice de vulnerabilidade social, receberam recursos para atuar na

⁶ Informações obtidas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Link: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>

promoção da educação integral, ampliando a permanência dos alunos, no mínimo, sete horas diárias, ofertando atividades culturais, artísticas, esportivas e de aprendizagem.

Ampliando seu raio de atuação, o PDDE, com a Resolução nº43 de 2009, autorizou trinta escolas estaduais, vinte escolas municipais situadas nas capitais e uma escola pertencente ao grupo dos municípios prioritários a utilizarem o recurso de custeio para realizar adequações arquitetônicas que favorecessem a igualdade de acesso e condições de permanência aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. As escolas que adotaram educação integral receberam 20 mil reais para aquisição de duchas, utensílios para alimentação dos alunos, material e contratação de serviços para pequenas reformas nas quadras esportivas, vestiários e refeitórios.

No ano 2009, a obrigatoriedade do ensino estendeu-se a toda a educação básica, dessa forma, a educação infantil e ensino médio passaram a receber os recursos do PDDE.

Ações específicas foram inseridas no PDDE, regulamentadas por meio de legislação editada no decorrer de 2012. As resoluções estão relacionadas ao Programa Mais Educação e Escola Aberta, PDE Escola, Escola Acessível, Programa Mais Cultura nas Escolas, Água na Escola, PDDE Campo e Ensino Médio Inovador.

A Resolução nº 21 de 22/06/2012 – Programa Mais Educação e Escola Aberta - Institui que as Unidades Escolares participantes do Programa Escola Aberta teriam obrigatoriamente que aderir ao Programa Mais Educação, articulando ações em consonância com a Educação Integral. Os recursos poderiam ser utilizados para ressarcimento de gastos com transporte e alimentação dos voluntários responsáveis pela execução, organização, coordenação e acompanhamento das atividades desenvolvidas nos finais de semana; e aquisição de material de consumo necessário à realização das atividades nos finais de semana.

A Resolução nº22 de 22/06/2012 – PDE Escola - determinava que os recursos fossem empregados em despesas previstas, de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola elaborado no sistema online PDE Interativo, aprovado pela SEDUC e validado pela SEB/MEC. A previsão das despesas estava condicionada a contratação de serviços e aquisição de materiais voltados à realização de projetos pedagógicos destinados à melhoria do desempenho escolar e na contratação de serviços e aquisição de materiais voltados à formação de profissionais da educação.

A Resolução nº 27 de 27/07/2012 – Escola Acessível- contemplava as escolas públicas da educação básica, com matrícula de alunos da educação especial em classes comuns registradas no censo escolar do ano anterior ao do atendimento, contempladas com salas de recursos multifuncionais, nos anos de 2010, 2011 e integrante do Programa Escola Acessível em 2012. As ações e recursos do Programa deveriam prever a promoção da acessibilidade e inclusão de alunos, público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, devendo ser utilizados na aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora; cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliário acessível e outros produtos de tecnologia assistiva.

A Resolução nº 30 de 03/08/2012 - Programa Mais Cultura nas Escolas - estabeleceu as escolas deveriam fomentar ações que promovessem o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o seu projeto pedagógico.

A Resolução nº 32 de 13/08/2012 - PDDE Água na Escola - determinava que a comunidade escolar planejasse o uso dos recursos, definindo ações para melhorar as condições do abastecimento de água e de esgotamento sanitário da escola.

A Resolução nº 36 de 21/08/2012 – PDDE Campo - instituía valores e prioridades a serem observadas pelas escolas na zona rural beneficiadas pelo Programa. As despesas deveriam favorecer a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorressem para a elevação do desempenho escolar.

As Resoluções Nº 63 DE 26/11/2012 e Nº 9 DE 23/05/2012 – Ensino Médio Inovador - estabeleciam que as escolas participantes do Ensino Médio Inovador deveriam apresentar o Plano de Atendimento Consolidado constando propostas que priorizassem a dinamização das atividades de ensino, tendo como referencial as dimensões estruturantes do ensino médio presentes nas Diretrizes Curriculares – Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia. Para concretizar os Projetos de Reestruturação Curricular, os recursos poderiam ser usados na aquisição de materiais de consumo necessários ao desenvolvimento de atividades didático pedagógicas, locação de espaços físicos para utilização esporádica e/ou

contratação de serviços de infraestrutura, transporte, alimentação, hospedagem e demais despesas relacionadas à realização de eventos, bem como na locação de equipamentos e/ou contratação de serviços de sonorização, mídia, fotografia, informática e outros relacionados à utilização esporádica de equipamentos.

Em 2011, dando continuidade ao modelo descentralizado de gestão financeira de programas educacionais, o Ministério da Educação (MEC), conjuntamente com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, desenvolveu uma ferramenta plataforma informatizada denominada PDE Interativo. Conforme informado no endereço eletrônico⁷, inicialmente somente as escolas priorizadas pelo PDE Escola podiam fazer uso da ferramenta. No ano de 2012, foram disponibilizadas para todas as escolas que quisessem fazer uso, independente da adesão ao Programa.

Em 2014, o PDE Escola passa a se chamar PDDE Interativo. Essa mudança de nome é parte do empenho de concentrar os programas que trabalham junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em uma plataforma única, disponibilizada no sítio eletrônico.

O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar, relacionada à análise e planejamento que envolve aspectos de gestão e pedagógicos, que precisam ser considerados na relação entre a escola, comunidade escolar, sociedade e políticas públicas, portanto vitais ao alcance da qualidade da educação.

Neste sentido, a plataforma do PDDE Interativo permite que as escolas não somente recebam os repasses de recursos do governo federal, mas também que elaborem o planejamento estratégico, contendo ações que possam contribuir para a melhoria da gestão e do processo de ensino aprendizagem. No tópico seguinte, descrevemos o funcionamento do PDDE Interativo.

1.1 O PDDE Interativo: descrevendo como utilizar a ferramenta

A ferramenta do PDDE Interativo foi uma iniciativa do MEC para ajudar na elaboração do diagnóstico da escola. Conforme expresso no próprio sítio⁸, trata-se de um instrumento eletrônico que tem como característica principal a autoinstrução e a interatividade, em relação a sua navegação. Sendo assim, não precisa de um

⁷ <http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo>

⁸ <http://pdeinterativo.mec.gov.br>

mediador para a utilização. Para suprir a ausência dessa mediação, as etapas de utilização da ferramenta seguem uma sequência lógica e as telas contêm orientações sobre o preenchimento de cada formulário. Ainda há no sítio um guia para esclarecer dúvidas de pessoas que não apresentam familiaridade com as tecnologias da informação.



Figura 1 - Página do endereço eletrônico do PDDE Interativo

Fonte: Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br>>. Acesso em março de 2015.

Após fazer o cadastro no sistema, é liberado o acesso ao diretor pelo CPF. Na página principal, aparecem abas no canto esquerdo superior que devem ser acessadas e preenchidas. O PDDE Interativo divide-se em quatro partes: na primeira parte, consta a aba de “Identificação”, na segunda, a guia “Primeiros passos”, na terceira, aba “Diagnóstico” e na última, aba o “Plano geral”.

Na aba de “Identificação”, aparecem as abas de “Apresentação”, “Diretor”, “Escola” e “Galeria”. Na apresentação, há orientação de como o diretor deverá proceder no uso da ferramenta. Neste momento, é necessário inserir os dados pessoais do Diretor. Na aba “Escola”, aparecem os dados do censo escolar migrados automaticamente, informando a modalidade de ensino, número de alunos matriculados e dados cadastrais. Na galeria, devem ser inseridas as fotos que representam os espaços físicos da escola e as atividades que são realizadas no dia a dia.

Na aba “Primeiros passos”, aparecem às orientações que deverão ser seguidas nos passos 1,2 e 3, pois são ações que garantirão a apropriação da metodologia do PDDE Interativo junto à comunidade escolar e a implementação da ferramenta.

“Passo 1” permite a constituição do GT (grupo de trabalho), formado por pessoas da comunidade escolar, sendo recomendado o conselho de escola, instituição constituída pela representatividade de diversos segmentos. Ao GT cabe a convocação de reuniões para elaboração do plano, implementação e acompanhamento das ações.

“Passo 2” permite a escolha do coordenador que se responsabilizará pelo GT, atuando como líder, de modo que consiga envolver os demais membros para a elaboração, execução, monitoramento e avaliação do plano.

“Passo 3” são apresentados os membros do Comitê de Análise e Aprovação, responsável pelo Programa na Secretaria de Educação do Município.

Na terceira aba “Diagnóstico”, deve ser feita a partir de recortes⁹ conceituais da realidade da escola o direcionamento do olhar para as questões de relevância em relação ao funcionamento da escola.



Figura 2 – Página de diagnóstico do PDDE Interativo

Fonte: Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br>>. Acesso em março de 2015.

⁹ Segundo informações do manual do PDDE Interativo (2014), “(...) recortes são baseados nos estudos sobre os fatores que são determinantes para o sucesso da educação oferecida”

Neste sentido, o PDE Interativo divide o diagnóstico em três eixos (Resultados, Intervenção direta e Intervenção parcial ou indireta) e cada eixo é subdividido em dimensões - (Indicadores e taxas, Distorção e aproveitamento Matrícula, Ensino aprendizagem, Gestão, Comunidade escolar e Infraestrutura). As dimensões, por sua vez, subdividem-se em temas - (Ideb, taxas de rendimento, Prova Brasil, Distorção idade-série, Aproveitamento escolar, Áreas de conhecimento, Planejamento pedagógico, Tempo de aprendizagem, Direção, Processos, Finanças, Estudantes, Docentes, Demais profissionais, Pais e Comunidade, Instalações e Equipamentos).

EIXO	DIMENSÕES	TEMAS
Resultados	Dimensão 1 – Indicadores e taxas	IDEB Taxas de rendimento Prova Brasil
	Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento Matrícula	Distorção idade-série Aproveitamento escolar Áreas de conhecimento
Intervenção direta	Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem	Planejamento pedagógico Tempo de aprendizagem
	Dimensão 4 – Gestão	Direção Processos Finanças
Intervenção parcial ou indireta	Dimensão 5 – Comunidade Escolar	Estudantes Docentes Demais profissionais Pais e comunidade
	Dimensão 6 – Infraestrutura	Instalações Equipamentos

Figura 3 - Estrutura do Diagnóstico do PDDE Interativo, 2014

Fonte: Manual do PDDE Interativo de 2014 (Brasil,p.8). Disponível em: <http://interativo.mec.gov.br/pdeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>. Acesso em marco de 2015

Eixo 1- “Resultados” - as informações importadas do censo escolar referem-se às taxas de rendimento, aprovação, reprovação e abandono, sob a forma de gráficos e tabelas. Há também informações oriundas dos indicadores externos tais como: o Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) e a Prova Brasil.

Eixo 2- “Intervenção direta” - o tópico induz o grupo repensar o projeto político-pedagógico (PPP), analisando a eficácia do currículo e das avaliações e também a gestão da sala de aula quanto ao aproveitamento do tempo e participação dos alunos. Quanto à equipe gestora, as questões possibilitam verificar se há equilíbrio no tempo dedicado às atividades burocráticas e pedagógicas. Os gráficos de orçamento auxiliam na visualização da aplicação dos recursos.

Eixo 3- “Intervenção parcial ou indireta” - neste tópico são cadastrados os professores e funcionários, com identificação das demandas de formação e avaliação do clima escolar. São avaliadas questões relacionadas à atuação do conselho de escola e integração com a escola. São verificados se os equipamentos e instalações atendem as necessidades da aprendizagem.

No final, a ferramenta apresenta a “Síntese do Diagnóstico” que é uma listagem dos problemas detectados em cada uma das dimensões.

Cabe ao GT retomar, selecionar e priorizar os problemas para elaboração do plano de ação a ser desenvolvido pela escola.

CAPITULO II - O QUE NOS MOSTRAM AS PESQUISAS

Não foram encontrados estudos acadêmicos que tratam diretamente do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo, uma vez que é um programa novo.

Diante do exposto, pesquisei os documentos oficiais que regulam o programa e outras produções sobre programas de transferência de recursos financeiro direto às escolas públicas que pudessem contribuir com o presente estudo.

Dentre as produções, destaco aquelas que, mesmo não tratando diretamente do meu tema de estudo, puderam colaborar para organização do meu trabalho no que diz respeito à formulação de hipóteses, coleta, metodologia, contextualização histórica do PDDE, gestão democrática, participação, descentralização e autonomia na perspectiva do PDDE. São eles: Falcão (2006), Kalam (2011) e Cardoso (2009).

Falcão (2006) aborda a implantação do instrumento de gestão Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, em duas escolas públicas da rede municipal de Dourados, no Mato Grosso do Sul. O estudo trabalha com a hipótese, que na sua origem, o PDE tem caráter re(centralizador) das decisões que são tomadas pelo governo federal com intenção de ajustar a gestão das escolas aos seus interesses.

A grande contribuição desse trabalho é a identificação dos mecanismos locais adotados para manter a cultura escolar. Para tanto, segundo Falcão (2006), a escola que tem forte esta cultura conseguiu não ficar totalmente submissa aos desmandos do governo, rompendo com as imposições, às vezes, de maneira mais explícita e outras mais veladas.

Diante disso, acredito ser importante para meu trabalho considerar que, se assim como o PDE Escola, o PDDE Interativo que também é uma ferramenta disponibilizada pelo governo federal, pode ter o mesmo encaminhamento, ou seja, utilização da ferramenta não apenas para ajustar-se aos interesses do governo, mas para atender as reais necessidades da escola, identificadas por todos os segmentos.

A dissertação intitulada “O Programa Dinheiro Direto na Escola no contexto do financiamento público da educação: implementação de políticas e implicações na gestão escolar”, de Roberto Jorge Abou Kalam, da Universidade Federal de Juiz de Fora, inicialmente, no momento da pesquisa, chamou a atenção pelo título, pois sugeria que o estudo discorreria sobre um programa de repasse de recursos entre o governo federal e as escolas e os possíveis efeitos na gestão.

Ao ler o trabalho, percebi que de fato poderia auxiliar na minha pesquisa sobre o PDDE Interativo, pois trazia uma rica discussão sobre a política de descentralização de recursos que deveria ampliar a participação dos sujeitos da escola e a autonomia das unidades. Entretanto, o autor considera que, na prática, o que há é desconcentração dos recursos, uma vez que o governo centraliza os processos desenvolvidos e seus resultados para continuar mantendo o controle das políticas educacionais.

Kalam (2011, p.8) concluiu:

O PDDE, diferentemente do disseminado pelo bloco do poder, não amplia a participação dos sujeitos participantes da escola e, muito menos, reforça a autonomia dessas unidades, reduzindo o seu papel de meros executores de políticas formuladas pelas esferas governamentais.

Como pretendo discorrer sobre o relato de experiência de uma ação pedagógica de uma escola, outra contribuição desse trabalho foi a discussão sobre a necessidade da escola, por meio do seu projeto político pedagógico, manifestar a vontade coletiva dos diferentes segmentos escolares, atendendo as particularidades da instituição escolar e do contexto em que está inserida.

Em relação ao trabalho que pretendo realizar, a análise desse estudo permitiu-me algumas indagações que quero estudar melhor e aprofundar:

É possível mobilizar a comunidade escolar, levando em consideração o contexto local, mesmo com mudanças que são ditadas por meio de portarias e decretos?

Até que ponto as ações elaboradas pela escola são para atender seus reais problemas ou às políticas detectadas pelas esferas governamentais?

Existe uma maneira de a escola se apropriar da ferramenta do PDDE Interativo e, de fato, proporcionar a participação de todos os segmentos da escola na discussão da sua realidade e proposição de encaminhamentos?

Ao analisar a pesquisa de Cardoso (2009), identifiquei várias contribuições para o meu trabalho, pois o pesquisador, assim como eu, também era diretor de escola pública. Além disso, compartilhamos do mesmo interesse, ou seja, buscar aprofundar os conhecimentos e se embasar teoricamente sobre o programa.

No trabalho, sob o título “O PDDE como instrumento de democratização da gestão escolar no Pará”, o autor propõe uma reflexão crítica sobre a finalidade do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), quanto às contribuições para a

melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com a participação social e a autogestão nas escolas públicas brasileiras. Diante dessa proposição, busca desvelar origens, princípios e bases teóricas do programa, analisando seus desdobramentos no interior da escola.

Mesmo o trabalho não tratando sobre o PDDE Interativo, ao analisá-lo e relacioná-lo ao meu estudo, percebi questões relevantes que podem ajudar a entender melhor as implicações do programa:

O PDDE Interativo configura-se como uma política de indução da gestão democrática e de descentralização da gestão?

Quais procedimentos para a implementação do PDDE Interativo e suas interfaces com os instrumentos de democratização da gestão?

Os estudos citados, assim como outros aos quais tive acesso, foram importantes, porque apresentaram consideráveis elementos para embasar esta pesquisa. Os trabalhos analisados evidenciaram que programas como o PDDE e o PDE Escola, não se constituem por si só instrumentos de gestão democrática, uma vez que apenas o fato de transferir recurso financeiro direto para escola não garante que a comunidade escolar participe dos processos decisórios. Por outro lado, evidencia a necessidade que os envolvidos tenham representação na elaboração e execução dos programas.

Neste sentido, pretendo relatar uma experiência que envolveu a participação de vários atores da comunidade escolar para resolver problemas diagnosticados por intermédio da ferramenta do PDDE Interativo.

CAPITULO III - GESTÃO DEMOCRÁTICA

O estabelecimento da democratização da gestão da escola pública é algo que tem estimulado a forma de gerir as escolas, pois não está vinculada apenas à iniciativa isolada de algumas instituições, mas, sobretudo, consiste em um princípio constitucional.

Na legislação brasileira, a primeira vez que se fez menção ao princípio de gestão democrática foi na Constituição Federal de 1988. Trata-se de um marco na organização da sociedade brasileira, incluindo a educação, pois foi fruto de um processo de luta pela redemocratização de várias esferas da sociedade.

Sobre isso, Paro discorre que:

Quando os grupos organizados da sociedade civil em especial os trabalhadores em educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente oposta às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas. (PARO, 2001, p. 81)

Na Constituição Federal de 1988, no que se refere à educação pública, no seu artigo 206 defende-se:

Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento,
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII – garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Passado um período de oito anos, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), acentuando o princípio de gestão democrática do ensino público no Art. 3º, inciso VIII (que repete o texto da CF/88) e no Art. 14 que tem a seguinte redação legal:

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A LDB prevê o trabalho da gestão educacional por meio de ações decididas coletivamente. O direito à educação permanece como um dever constitucionalizado do Estado, mas de responsabilidade de todos.

A gestão democrática pode se concretizar quando, além da participação na elaboração de propostas pedagógicas, a comunidade escolar avalia, conjuntamente, todo o processo escolar. As reuniões dos colegiados¹⁰ constituem-se em boa oportunidade para garantir a participação.

Seguindo o estabelecido nos princípios constitucionais e na LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172/2001, também contemplou em seus objetivos e prioridades o apresentado na carta magna:

”a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local nos conselhos escolares e equivalentes” (BRASIL, 2001).

Desta forma, a CF/88, a LDB/96 e o PNE/2001, ao estabelecerem novos fundamentos e estratégias para a organização e a gestão escolar, sinalizam para a escola a possibilidade de buscar novos rumos que a auxiliem no caminho da sua democratização. Dentre os fundamentos que preconizam a gestão democrática do ensino público, a LDB e o PNE destacam a autonomia de cada escola e a participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Contudo, é necessário ressaltar que a legislação não tem o poder de modificar práticas de gestão fundadas no autoritarismo. Conforme aponta Bordignon (2005, p.6), ”esses dispositivos legais, por si só, não mudam cultura e valores. Somente as práticas iluminadas pelo novo paradigma podem mudar culturas e valores”. Trata-se do novo paradigma de uma mudança nas relações de poder no ambiente escolar, sobretudo com a participação autônoma e descentralizada de todos os segmentos da comunidade na tomada de decisão.

Dessas legislações, destacam-se alguns princípios que serão corroborados por autores que fundamentam a gestão democrática e que, por sua vez, constituirão

¹⁰ Os colegiados são: Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres

categorias para análise do relato de experiência e os registros videográficos e escritos considerados no presente estudo, a participação e autonomia.

No ambiente escolar, a mudança de paradigma será viabilizada por meio da ruptura com culturas e valores arraigados em práticas autoritárias e conservadoras, que se caracterizam por intervenções que vem de cima para baixo e de fora para dentro.

Lück (2010) discorre sobre essa necessidade ao indicar que:

[...] um novo estilo de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade em geral, de um relacionamento mais horizontalizado e colateral(sic!) [...]além da efetiva mobilização das forças culturais presentes na escola para a construção de um projeto educacional competente” (LÜCK, 2010, p.43).

Desse apontamento feito por Lück, podemos entender que, para consolidação de relações mais democráticas no ambiente escolar, são necessárias mudanças nas relações de poder.

Ou seja, se até então a educação brasileira estava calcada numa relação de subordinação aos órgãos e instâncias superiores, com centralização das decisões e imposição de normas, diante da democratização surge à necessidade de estimular o surgimento de propostas de modelo pedagógico e de gestão diferenciada que esteja em consonância com as atuais demandas. Esta preocupação também está evidenciada no pronunciamento de Spósito (1999):

[...] a luta pela democracia opera num amplo quadro de condições desfavoráveis à sua implantação. A gestão democrática da escola apresenta-se como mais um dentre outros desafios para a construção das novas relações sociais, construindo um espaço público de decisão não tutelado pelo Estado. (SPÓSITO, 1999, p. 56)

Aqui se evidencia uma nova categoria de análise, as relações de poder, que permitirá aprofundar o estudo dos dados e da própria experiência quanto à subordinação ou não à tutela dos órgãos superiores.

Precisamos destacar que a tradição de nossa sociedade é altamente antiparticipativa, o que demonstra a necessidade de libertarem-se destes esquemas individualistas, paternalistas e burocráticos para que seja promovido envolvimento efetivo. De acordo com Militão da Silva (2002), autor que fornece elementos para confirmar nossa escolha pela participação como categoria de análise, é necessário a discussão sobre a participação da comunidade na gestão escolar, mencionando que

várias abordagens têm enfatizado que os dirigentes precisam incentivar a participação de pais, alunos e professores. Na prática, nem sempre o desejo de participar está em estado de prontidão, manifestando-se na primeira oportunidade.

Por isso, a simples indicação no manual do PDDE Interativo para que seja feita uma discussão coletiva não é suficiente. A comunidade escolar não manifesta uma prontidão para a participação espontaneamente. A participação é resultado de um processo difícil, mas que precisa ser conquistado tendo em vista que ao participar os sujeitos são também corresponsáveis pelas decisões.

Lück (2010, p. 70), nos alerta que a visão da escola como “criação definida, pronta e acabada de um sistema maior” colabora para que seus membros não se responsabilizem pelo resultado do trabalho, uma vez que não tiveram nenhuma ou quase nenhuma participação nas decisões referentes as suas atuações.

Da mesma forma, a atuação individualizada também é negativa para o desempenho da escola. Quando as pessoas agem sem ter noção do todo, dedicando-se apenas as atividades que foram interiorizadas como pré-determinadas, perdem a oportunidade de avançar e contribuir na construção coletiva. Para Lück (2010, p.75), na medida em que mais pessoas são absorvidas para atuação conjunta, as possibilidades de satisfação nas realizações aumentam, bem como as chances de “uma realidade educacional proativa, empreendedora e orientada para a constituição da pedagogia do sucesso”.

Quando há oportunidade de trabalhar na coletividade observa-se que o sujeito passa a sentir-se corresponsável pelas práticas no interior da escola, à medida que participa da elaboração e implantação das ações discutidas autonomamente pelo grupo. Neste momento, a escola está construindo a sua identidade e os membros da comunidade escolar percebem o seu papel naquele contexto.

Nesta condição de valorizar o empenho de pessoas da escola que estão impelidas em gerar transformação em seu ambiente de trabalho e dirimir eventuais tensões que possam surgir, Liberali e Lemos (2014, p.3) afirmam que:

Para que a gestão efetivamente seja responsável por processos de transformações sociais amplos ela precisa ser pensada em relação aos objetos – desejos – que preenchem necessidades de determinado grupo social e que são alcançados a partir do real engajamento dos sujeitos, no caso, professores, diretores, coordenadores, alunos, pais e funcionários, no processo de desenvolvimento da atividade. O produto desta formação precisa emergir como algo sobre o qual os sujeitos têm consciência em uma forma ideal, intencional, como um objeto de desejo compartilhado.

A garantia de espaço e tempo para a realização do debate oportuniza o encontro de pessoas com diferentes pontos de vista, que concordam ou não com as ações e encaminhamentos praticados na escola e objetivam chegar a um ponto comum. Para Liberali e Lemos (2014, p.5), “compartilhar motivos, depois de entender as necessidades individuais e coletivas, foi percebido como um aspecto crucial do processo de gestão”. A reunião destas pessoas pode incidir em proposição de mudanças passíveis de serem discutidas e analisadas pelos interessados.

Apropriando-se do seu papel de sujeito, os membros da comunidade escolar interagem entre si definindo melhor as relações que possam trazer benefícios para a escola. Na prática, o desafio é garantir que os espaços de debates sejam democráticos e colaborem para o crescimento e mudança.

Deve-se, no entanto, considerar que em alguns momentos os interesses divergem. Sobre os processos de divergência presentes na escola, Cortella destaca que:

No meu entender, democracia não é ausência de divergências mediante sua anulação. É a convivência das divergências sem que se chegue ao confronto. Costumo fazer uma distinção entre conflito e confronto. Conflito é a divergência de posturas, de ideias, de situações; confronto é a tentativa de anular o outro (CORTELLA, 2010, p.48).

Neste sentido, a tendência é que os envolvidos se apropriem do seu papel na criação de condições para que o processo educacional seja transformado, condizente às reais necessidades da comunidade escolar. Lück (2010) também apresenta preocupações semelhantes às de Cortella (2010) ao apontar que o debate deve contemplar “uma estratégia aberta do diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação” (LÜCK, 2010. p. 81).

Neste sentido, não há espaço para práticas individualistas e promotoras da competitividade, que tentam garantir o espaço por intermédio da imposição do poder. O trabalho voltado para o exercício democrático precisa investir especialmente na ação conjunta,

Evidencia-se, porém, que o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns (LÜCK, 2010, p. 97).

Essas condições precisam ser trabalhadas no grupo, pois como diz o provérbio: *uma andorinha sozinha não faz verão*. Considerando a coletividade e, o papel de cada um neste processo democrático, é relevante atentar para o gestor e sua determinação e empenho nas implementações das mudanças necessárias, tendo em vista seu papel fundamental na articulação das ações. Ao gestor, cabe um trabalho árduo e meticuloso no sentido de reconhecer o potencial dos membros da sua comunidade e possibilitar a contribuição de todos para crescimento do grupo.

Desses apontamentos, emerge outra categoria: a de ação coletiva. Essa categoria é a que permite práticas orientadas para necessidades comuns.

Dadas as condições citadas anteriormente, cada vez mais a escola se aproxima da conquista de sua autonomia e conseqüentemente da descentralização das decisões, considerando cada membro da equipe em suas determinadas funções e como parte de um coletivo com objetivos comuns. Conforme Paro (2001, p.57), “A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão”.

No entanto há que se ponderar como alerta Paro (2007, p.57), “não confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas”. Uma vez que a construção de autonomia não constitui simplesmente em desconcentração de atividades e procedimentos. O processo de descentralização deve ir além, criando condições para a participação, como cita o autor: “É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva” (PARO, 2007, p.57).

Lück (2010) sinaliza que a descentralização constitui em um elemento fundamental na construção da autonomia da escola:

[...]a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta, é, também, um meio para a formação democrática dos alunos. [...] a autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma

sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas (LÜCK, 2010, p. 21).

Diante disso, por se constituírem aspectos característicos da gestão democrática, não há como separar o binômio: autonomia e descentralização. Nesta perspectiva, a descentralização das decisões incide de maneira preponderante para a instituição da autonomia na escola. A autonomia caracteriza-se como fundamental na gestão democrática, colaborando para eliminar a submissão de órgãos externos que veem a escola como mera executora de suas imposições.

Neste sentido, as ferramentas de apoio à avaliação da unidade, como o PDDE Interativo, apesar de ser um instrumento elaborado externamente, propõe a participação direta dos membros da comunidade educacional e é alimentado pelas observações e dados que permitem um retrato particularizado da realidade da unidade e propõe espaços de análise e discussão dos resultados.

CAPITULO IV – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste trabalho, procurei relatar a minha experiência na gestão de uma unidade escolar¹¹ da rede municipal, focalizando a implementação do PDDE Interativo, ferramenta que auxilia a gestão escolar, buscando verificar de que maneira ela viabiliza a priorização de ações pedagógicas sem deixar de mobilizar o pensar da equipe escolar numa visão democrática e participativa.

Neste relato de experiência, buscamos descrever as interações humanas num determinado contexto, de maneira que possibilite investigar os sentidos que são atribuídos pelos envolvidos nelas. Diante desse modo de encaminhar a investigação, evidenciamos a escolha de uma perspectiva de pesquisa qualitativa.

Atualmente, a pesquisa qualitativa tem sido consagrada no campo das ciências humanas e sociais. Entretanto, é preciso ter clareza que inicialmente eram utilizados com frequência procedimentos e técnicas ligadas às ciências naturais, que eram relacionadas às pesquisas quantitativas.

Conforme discorre Richardson (1989), as pesquisas quantitativas se apóiam, sobretudo em números ou em informações que possam ser convertidas em números, desde a coleta de informações até o tratamento que é dado as mesmas por meio de técnicas estatísticas.

O relato de experiência também não se apóia em quantificações, mas tem como característica essencial a descrição.

Na modalidade metodológica qualitativa, o pressuposto central é propiciar a compreensão das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos, como queremos investigar as interações que ocorrem no ambiente escolar não se faz necessário o processo de quantificação. O foco principal da pesquisa qualitativa serão os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Esse foco também é encontrado em Chizzotti quando apresenta as características específicas da pesquisa qualitativa.

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas. (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

¹¹ Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Em André (1986, p.25), encontramos uma referência para outros aspectos essenciais da pesquisa considerada qualitativa, que são:

- a) **A contextualização.** As pesquisas qualitativas buscam a explicitação das condições reais que se relacionam às situações analisadas e, por essa razão, atribuem grande ênfase a descrições, depoimentos, interpretações e significações.
- b) **A preocupação com o processo.** As pesquisas qualitativas enfatizam principalmente o movimento, o qual torna possível apreender e retratar a perspectiva dos sujeitos, seus pontos de vista sobre o que está sendo focalizado.

Esses dois aspectos referenciados por André também serão analisados neste relato, pois temos a preocupação com o contexto da experiência que se deu na gestão da Emef Raimundo Correia e com o processo de implementação da ferramenta PDDE, foco do estudo.

No relato de experiência, além de buscar significados das interações, do contexto e do processo de mudança, se fez necessário o exercício de re-significar vivências únicas. Exigiu-se continuamente a busca por atribuir novo significado à experiência vivida. Isso corresponde à reinvenção do sujeito no processo.

Nesse sentido, o relato de experiência coincide com o que sugere Larrosa (2006), ao considerar que a experiência é como uma história pessoal, na qual re-elaboramos e re-significamos nossas vivências para conseguir estabelecer outra representação de nós mesmos, que auxiliem na compreensão de nosso objeto de estudo. Nas palavras de Larrosa “*Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos em relación a lo que nos passa.*” (LARROSA, 2006, p.20).

A opção por um relato de experiência deve-se ao fato de considerá-lo importante por dois aspectos. O primeiro está na análise da experiência realizada, enquanto participante do processo. O segundo na intenção de colaborar com outras equipes gestoras de diferentes redes de ensino, que pretendam articular, por meio da utilização da ferramenta do PDDE Interativo ações que apoiem a gestão e colaborem para aprimorar suas práticas pedagógicas, administrativas e melhoria dos resultados.

Para contribuir nesses dois aspectos, procuramos explicitar a descrição do momento vivenciado no coletivo, as interações que se estabeleceram e, de maneira especial, o desejo de que uma educação melhor tenha condições de se tornar realidade.

Na narrativa de sua trajetória acadêmica, Bourdieu (2004, p.142) mostra que ela pode servir para outros, coincidindo com o segundo motivo pelo qual entendemos ser importante apresentar o presente relato.

E nada me deixaria mais feliz do que ter conseguido fazer com que alguns de meus leitores reconheçam suas experiências, suas dificuldades, suas interrogações, seus sofrimentos etc., nos meus e que eles tirem dessa identificação realista, que é totalmente o oposto de uma projeção exaltada, modos de fazer e de viver um pouquinho melhor o que eles vivem e o que eles fazem.

No manual do PDDE Interativo 2014, consta como um dos principais objetivos do programa incentivar a participação da comunidade escolar no processo de decisão sobre a aplicação dos recursos advindos do PDDE Interativo. Como o recebimento desses recursos está condicionado à elaboração de planejamento, a gestão a unidade optou por promovê-lo em conjunto com a comunidade escolar. Nesta única reunião, aconteceu: apresentação da ferramenta, identificação, discussão dos problemas da escola e proposição de soluções.

Para analisar o processo de implantação do PDDE Interativo e os seus desdobramentos, considerando a dinamicidade e complexidade das atividades escolares, optamos por utilizar o registro escrito e os vídeos que existiam na escola abordando as reuniões realizadas na unidade escolar durante o ano letivo de 2014.

Caracterizamos a atividade escolar como dinâmica, complexa e contínua tendo em vista o que apresenta Lück (2009, p.86) ao afirmar que “Educação é, portanto, um processo complexo e contínuo que demanda esforço conjunto de inúmeras pessoas de diversos segmentos e contextos com diversas perspectivas de atuação”.

Ao realizar a leitura das atas, foram observados trechos que eram muito sucintos e conseqüentemente não permitiram uma adequada constatação das ocorrências, deliberações e decisões em relação ao que estava sendo tratado na reunião. Sendo assim, percebemos a necessidade de complementar algumas informações sobre as reuniões. Optamos por utilizar entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos no intuito de recuperar os trechos sintéticos que não conseguiam evidenciar os acontecimentos.

Quanto às entrevistas, Lüdke e André (1986, p.34) afirmam

A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Dos registros videográficos e escritos das reuniões e entrevistas, considerados documentos base para a análise, foram destacadas algumas passagens, com base nos seguintes critérios:

- 1) a tomada de consciência de problemas ao serem disponibilizados para o debate informações da plataforma e que não estavam na pauta dos professores;
- 2) momentos em que se evidenciavam respostas às questões trazidas pela plataforma, essas questões se dividiam por dimensões¹² e que evidenciam o processo de gestão democrática.

Para Lüdke e André (1986), os documentos formam uma fonte rica de onde podem ser destacadas evidências que fundamentem inferências do pesquisador. As autoras consideram os documentos fontes naturais, ricas e estáveis, que surgem e fornecem informações sobre um determinado contexto.

Embora a análise de documentos isoladamente não consiga explicitar a dinâmica da escola e as relações humanas que nela se estabelecem, pode contribuir ricamente na obtenção de dados, subsidiando a identificação de importantes informações.

André (1986) considera ainda que, a análise dos documentos permite que o pesquisador reúna a sua principal fonte de informações e estabeleça com a mesma uma interação. Trata-se da interação que se estabelece entre a fonte de informação (documentos) e a fundamentação teórica.

Neste estudo, a teoria que fundamenta a análise dos registros, que se traduz tanto no critério de seleção dos trechos retirados dos vídeos e atas das reuniões quanto nas análises, se refere à gestão democrática e demais aspectos inter-relacionados como a acepção da autonomia da escola.

Nesse sentido, buscou-se olhar para os registros e para o próprio relato, analisando-os quanto aos processos de participação e autonomia, que podem conter conflitos e confrontos, próprios das relações de poder, inerentes às práticas sociais.

¹² As dimensões são indicadores e taxas, distorção e aproveitamento matrícula, ensino e aprendizagem, gestão, comunidade escolar e infraestrutura.

A participação e a autonomia são consideradas como princípios da gestão democrática. Também será usada como categoria de análise a ação coletiva.

Esses princípios, considerados categorias de análise, são encontrados em Libâneo (2004, p. 102), para quem a participação “[...] é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Ao participarem do processo de tomada de decisão promove-se também a autonomia desses profissionais e usuários e, assim, as relações se tornam mais horizontais, descentralizando o poder de decisão na unidade.

Retomando a característica contextual de um relato de experiência detalharemos o local onde a pesquisa ocorreu no próximo tópico.

crescimento também é explicado pela intensa ocupação irregular da várzea do rio Tietê, onde aliado ao problema ambiental esses moradores vivem em constante risco em função das enchentes nos meses mais chuvosos.



Figura 5 – Enchente no Jardim Helena

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=reportagem+do+bairro+do+jardim+helenareportagem+do+alagamento+do+bairro+do+pantanal>. Acesso em março de 2015.

O bairro é considerado um dos mais carentes da cidade de São Paulo, ao lado de Jardim Ângela, Grajaú, Campo Limpo, Jardim São Luís e Guaianases¹⁴.

A criação da escola se deu por meio do Decreto nº12197 de 03/09/75, com o nome de EMPG “Parque Paulistano” e posteriormente, por meio do Decreto nº15884 de 18/05/79, recebeu o nome de EMPG “Raimundo Correia”, em homenagem ao escritor parnasiano Raimundo da Motta Azevedo Correia, falecido em 13/09/1911.

Originalmente o prédio foi construído em caráter provisório, todo em madeira, e era apelidado de “barracão”. Com o passar dos anos, foi deteriorando e causando preocupações, pois esse já oferecia riscos para os alunos, funcionários e comunidade. Em 1996, aliada aos integrantes do Conselho de Escola, a comunidade se mobilizou para reivindicar junto aos órgãos responsáveis à construção de um

¹⁴ Mapeamento das regiões mais vulneráveis da capital, CEM (Centro de Estudos da Metrópole) da USP. 2003

novo prédio de alvenaria. Paralelamente, recorreu-se à imprensa para pressionar a Prefeitura, acelerando o início da construção das atuais instalações.

Em agosto de 1997, a construção foi finalizada e a reinauguração oficial do novo prédio ocorreu em dezembro do mesmo ano. A fala da mãe, representante do Conselho de Escola, envolvida na solicitação de construção do novo prédio retrata bem as condições vivenciadas por todos na época:

[...] as condições estavam muito ruim. Apareceu cupim e teve sala que afundou o piso [...]na época tinham muitas brechas nas paredes e as divisórias caíam[...] a gente mandava os filhos para a escola com medo de acontecer um acidente mais grave [...] nós paramos a escola e chamamos a reportagem [...] pedimos para eles agilizarem a construção porque senão não ia sair nada (Ivone, representante dos pais no Conselho de Escola – gestão1996)

5.2 A infraestrutura do prédio

O prédio atual possui três pisos, sendo que o terceiro piso apresenta: uma sala de aula adaptada, uma sala de informática educativa, uma sala de leitura, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala dos professores com varanda, uma sala de estudo dos docentes, um sanitário feminino e um masculino de uso dos professores e um auditório.

O segundo piso apresenta dez salas de aula, uma sala para aulas de recuperação paralela e um depósito de materiais.

No piso térreo estão localizados: uma cozinha para refeições de alunos, um refeitório, um pátio interno, uma cozinha, refeitório e sanitários dos funcionários, duas salas de aula, um sanitário feminino e um masculino para uso dos alunos e um sanitário unissex para uso de deficientes, duas salas de aula, uma secretaria, uma sala da direção e um sanitários feminino e um masculino para uso de funcionários e comunidade, um pequeno depósito para materiais de educação física e um pequeno depósito para os materiais da banda.

Na parte externa ao prédio existe uma extensa área onde se localiza: uma quadra poliesportiva coberta, uma mini quadra descoberta, usada para atividades recreativas, um estacionamento fechado para funcionários, um corredor lateral que, em parte, é usado para entrada na secretaria, na outra parte, foi colocado um gramado artificial, usado como pátio externo e espaço de leitura pelos estudantes.

Essa parte externa integra um terreno que ocupa metade de um quarteirão. Uma parte dele possui árvores frondosas plantadas, há muito tempo. Este local é chamado de bosque e foram instalados brinquedos de madeira, onde as crianças dos anos iniciais brincam e desenvolvem atividades recreativas.

O prédio tem boa localização, mas, ultimamente, as ruas ficaram muito movimentadas e a sinalização de trânsito é insuficiente. A arquitetura do prédio é pouco funcional. As questões relativas à acessibilidade não foram observadas, não tem elevador, nem rampas para acesso aos andares superiores, tal fato dificulta que os alunos com deficiência física ou com mobilidade reduzida aproveitem integralmente de todos os espaços da escola. As atividades de sala de leitura e informática são adaptadas na sala de aula para que estes alunos não sejam totalmente prejudicados.

Outro agravante em relação à construção do prédio é que a acústica do pátio interno é muito ruim. As duas salas que ficam no andar térreo sofrem com o barulho nos horários de recreio, que totalizam três por turno. Para minimizar um pouco o barulho, no horário do recreio, os alunos podem ocupar também a área externa.

5.3 Recursos materiais e pedagógicos

Como são atendidos alunos de 06 a 16 anos, o mobiliário não é adequado para o tamanho de todos. Tal fato contribui para a quebra de cadeiras e carteiras, além de gerar desconforto.

Quanto aos equipamentos de apoio às atividades pedagógicas, a escola está bem equipada: treze tabletes, dois projetores com unidade central de processamento acoplada, cinco notebooks, quatro retroprojetores, sete rádios, vinte e um computadores, cinco televisores, treze telas de projeção e jogos educativos.

5.4 Organização Administrativa

O quadro de funcionários é composto por um diretor de escola, dois assistentes de diretor, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária de escola, dois auxiliares técnicos de secretaria, três auxiliares técnicos como inspetores de alunos, dois agentes escolares, dois vigias diurnos, quatro professores readaptados, um professor de banda e fanfarra, vinte e dois professores de ensino fundamental I e

vinte e oito professores de ensino fundamental II e Médio. A limpeza, merenda e vigilância noturna e de finais de semana é terceirizada.

Há um histórico de permanência da equipe da escola, havendo baixa rotatividade dos profissionais. A diretora está no cargo desde 1995 e somente 30% do total de professores está trabalhando a menos de três anos.

Para ano de 2015, 65% do total de professores fizeram a opção pela participação em projeto de formação continuada em horário coletivo, atuando na elaboração, execução e monitoramento das ações discutidas e planejadas, em conjunto.

5.5 Organização Pedagógica

Para elaboração dos PEA (Projetos Especiais de Ação)¹⁵ foi levada em consideração a avaliação da unidade realizada no final de 2014, tendo como ponto de partida para a sua estruturação dois pontos básicos: o interesse dos participantes e as necessidades emergentes diagnosticadas no cotidiano da escola.

Para atender tais necessidades nos horários coletivo de formação serão desenvolvidos os PEA: "Ação e diversidade", "Direitos de aprendizagem: uma reflexão sobre a prática", "Construção do Projeto Político Pedagógico e Diversidade cultural: família e gênero na sociedade atual" e "Projeto de trabalho no ciclo autoral".

A escola participa do "Programa Mais Educação São Paulo" com projetos desenvolvidos no contra turno que estendem a permanência dos alunos na escola: "Recuperação paralela", "Clube de leitura" "Estudos avançados em Ciências Humanas", "Estudos avançados de Língua Portuguesa", "Estudos avançados em Matemática", "Educomunicação", "Música na escola", "Voleibol escolar", "Brincando e aprendendo: jogos e brincadeiras na aprendizagem", "Xadrez: um movimento educativo".

A "Recuperação Paralela" atende crianças com dificuldades de aprendizagem, buscando desenvolver atividades diferenciadas para restabelecer as

¹⁵ Conforme a Portaria SME-SP nº 1229, de 13/02/2014, artigo. 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo" e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação.

condições necessárias à continuidade dos estudos em sala de aula e aquisição das habilidades necessárias nos processos de escrita, leitura e resolução de problemas. Os grupos foram organizados de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas, visando atender as necessidades individuais. Em 2015, foram três professoras desenvolvendo trabalho com 160 alunos do 2º ao 9º anos, em 25 turmas com média de 13 alunos cada uma, por 4 horas/aula semanais.

No ano de 2003, a banda da Emef Raimundo Correia começou a ser montada timidamente com 12 instrumentos adquiridos com verbas da unidade e algumas doações. Com o passar dos anos, está mais bem estruturada com fardamento e instrumentos de cordas, metal, percussão e palhetas, totalizando 60 instrumentos que foram adquiridos com recursos do PDDE e PTRF.

Não há nenhum tipo de seleção dos alunos, todos que demonstram interesse são aceitos. Desde o início, a banda tem se revelado inclusiva recebendo crianças com dificuldades de aprendizagem, de relacionamento, hiperatividade, déficit de atenção que se sentem acolhidas, gerando orgulho para si mesmo e para seus pais e responsáveis. A comunidade gosta tanto do trabalho, que ainda hoje existem mães e ex-alunos que acompanham e auxiliam nas apresentações e nos ensaios. A fala da ex-aluna, responsável pela linha de frente da banda, em 2011, expressa a importância do trabalho.

[...] tem oito anos que eu estou na banda, desde quando comecei eu estou aqui, entrei com dez para fazer 11 anos. A banda muda a vida das pessoas porque tem vários alunos que era pra tá na rua fazendo coisas erradas e o W, maestro da banda tirou a gente disso e colocou a gente num projeto legal que é a banda. Por isso, que eu não pretendo sair. (Evelyn, ex-aluna)

O trabalho realizado tem boa repercussão na comunidade. Além das apresentações realizadas nos eventos da escola, a mesma é solicitada frequentemente para tocar em eventos do bairro e de outros lugares. Anualmente é realizado o “Festival de bandas e fanfarras da cidade de São Paulo”, e desde 2003, na etapa regional tem sido a 1ª classificada na sua categoria.

Em 2013, comemorando 10 anos de existência, a banda da Emef “Raimundo Correia” tornou-se a primeira banda sinfônica da cidade de São Paulo, iniciando um trabalho de vanguarda que incentivou outras unidades a realizar o mesmo, criando uma nova modalidade no campeonato da cidade.

As diferentes manifestações musicais sempre fizeram parte do contexto da escola em atividades pedagógicas e culturais. Em 2013, a professora Hilda propôs

aos alunos a possibilidade de desenvolver um trabalho de musicalização por meio do canto coletivo que foi aceito por um grupo de 20 alunos, dando início ao projeto "Música na escola". Atualmente são atendidos 20 alunos dos 6º anos.

A ideia era valorizar a vivência musical dentro da escola, possibilitando trabalhar emoções, desenvolver a sensibilidade, a percepção auditiva e a sociabilidade.

Em 2014, sabendo da existência do projeto, três ex-alunos, que participantes do coral da igreja, voluntariamente por dois meses auxiliaram a professora nas atividades junto aos alunos. Trouxe rica colaboração na efetivação da ideia de musicalizar os alunos, trazendo informações importantes sobre o cuidado com a voz, entrar na tonalidade certa, aprender ouvir melhor, entoando intervalos melódicos adequados às canções.

O projeto Educomunicação atende sessenta alunos dos 5º anos, divididos em quatro grupos. A proposta é utilizar as TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando o olhar crítico para essas mídias, uma vez que, no dia a dia, torna-se comum os jovens criarem e manterem blogs, nos quais manifestam suas ideias e sentimentos e também, frequentarem sites de relacionamento, não se separando de seus aparelhos celulares. Diante desta percepção, as atividades do projeto são voltadas para as linguagens web, rádio escolar, jornal mural, fotografia, produção de vídeo, tendo sua publicação através da internet (blog da escola) e nas redes sociais disponíveis.

Os alunos têm se mostrado cada vez mais protagonistas de sua aprendizagem, participando ativamente dos registros de projetos realizados pela escola através de cobertura jornalística. As atividades não se restringem ao ambiente escolar e é comum convites para coberturas de eventos promovidos pela Diretoria de Ensino de São Miguel Paulista e da Secretaria Municipal de Educação. Dentre esses eventos recentes, destacam-se: a entrevista com o Secretário Municipal de Educação de São Paulo, mestre de cerimônia no seminário das apresentações dos trabalhos do ciclo autoral no CEU (Centro de Educação Unificado) Curuçá e entrevista com a enxadrista húngara Susan Polgar.¹⁶

¹⁶ Susan Polgar é uma enxadrista húngara naturalizada estadunidense, eleita em 26 de julho de 2007 membro-executivo da Federação Estadunidense de Xadrez.

O grupo dedica-se, na produção de curtas metragens e documentários que podem ser encontrados no site¹⁷ e no blog da escola¹⁸, que são atualizados frequentemente pelos alunos.

O projeto “Estudos Avançados em Matemática” iniciou em 2011 para atender todo e qualquer aluno do 9º ano que tivesse interesse em melhorar seus conhecimentos na área de exatas, especialmente em matemática, portanto não havia nenhuma forma de seleção. A ideia era estimular a criatividade na resolução de problemas novos e desafiantes, procurando romper com a imagem do aprendizado mecânico e repetitivo da matemática.

[...] os alunos do 9º ano precisavam de um espaço onde pudessem aumentar seus conhecimentos, sobretudo em matemática, português, física e química. Assim, além do crescimento pessoal, eles teriam mais chances de crescer profissionalmente, uma vez que o projeto auxilia na preparação de educandos para vestibulinhos de escolas como o Instituto Federal de Educação, Etec, Senai entre outras, que dão valor ao esforço e ao talento. (Leonardo Neman, professor de matemática)

O projeto de matemática teve excelente aceitação, tanto por parte dos alunos quanto dos seus pais e responsáveis. Na avaliação do projeto, os próprios alunos sugeriram a ampliação do mesmo para outras áreas. Diante desta demanda foram concebidos os projetos “Estudos Avançados em Ciências Humanas” e “Estudos Avançados em Língua Portuguesa”.

O “Clube de leitura” começou a funcionar na escola em 2012 e trouxe importante contribuição, aguçando o gosto pela leitura e contato com diferentes gêneros textuais que contribuíram na formação de leitores críticos, valorizando o ato de ler como prática social e cultural. A prática é contemplada em espaços e tempos que vão além da sala de aula. Os alunos tiveram oportunidade de visitar a biblioteca pública do bairro de São Miguel denominada “Raimundo de Menezes”, exposições no “Museu da Língua Portuguesa” e encontro com autores como Gabriel Bá e Fabio Moon, José Roberto Torero, Valdice Ribeiro, dentre outros.

“Os encontros eram momentos de intensa troca. É muito importante ouvir as crianças interagindo com textos e autores com intimidade. No clube de leitura aprendi mais do que ensinei. Percebia o envolvimento das alunas, a criticidade de seus comentários. Ali não havia tarefas, éramos um grupo de

¹⁷ <http://emefraimundocorreia.educapx.com/>

¹⁸ <http://escolaraimundocorreia.blogspot.com.br/>

apaixonados por livros fazendo aquilo de que se gosta”. (Adriana, professora da sala de leitura de 2011 a 2013)

O projeto “Xadrez: Movimento Educativo” é um trabalho desenvolvido na escola, desde a década de 90 e tem obtido bons resultados no que se refere ao desenvolvimento das competências relacionadas ao jogo: concentração, o raciocínio lógico e a atenção. Interessante ressaltar que não há limite de faixa etária ou seleção para participação, e nos últimos anos, a presença dos alunos dos anos iniciais tem aumentado significativamente, como mostra a fala do docente abaixo:

“Há três anos desenvolvo o Projeto de Xadrez na Emef Raimundo Correia e percebo que aqueles alunos que participam desde o início possuem muita facilidade no que diz respeito à tomada de decisões e ao planejamento das ações do dia a dia. No entanto, muitos outros benefícios são desenvolvidos com a prática do jogo, visto que, é nítido que a capacidade de concentração, raciocínio e respeito ao próximo são notórios. As competições não são os objetivos principais do projeto, porém é muito bom acompanhar as crianças e adolescentes, pois lá vemos o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do respeito pelo próximo, visto que, apoiam os amigos que perdem e ficam felizes com os companheiros que vencem. A rivalidade ocorre somente do desenvolvimento da partida e, nos intervalos das rodadas, as crianças fazem boas amizades. Enfim, o aluno do xadrez tem um perfil diferente das outras práticas esportivas.” (Wellington, professor de informática educativa)

O projeto “Brincando e Aprendendo: jogos e brincadeiras na aprendizagem” é uma ação proposta por professores do 8º ano, que perceberam entre esses alunos que alguns apresentavam, além das dificuldades relacionadas à leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, também autoestima comprometida e dificuldade de participação em trabalhos coletivos e colaborativos.

Trata-se de um trabalho novo na escola e é possível considerar que está sendo bem aceito pelos alunos em virtude da assiduidade dos 30 alunos inscritos que participam ativamente das atividades propostas.

5.5 Acompanhamento e avaliação da aprendizagem

Para caracterizar o processo de acompanhamento e avaliação dos alunos da Emef Raimundo Correia, optou-se por um recorte dos instrumentos e indicadores utilizados. Esse recorte é necessário porque o acompanhamento é um processo complexo que envolve os resultados de Conselho de Classe e todo o processo de recuperação paralela e contínua desencadeados em razão do primeiro.

Desse modo, foram selecionados apenas alguns dos principais instrumentos e indicadores da gestão da aprendizagem que contribuem para esse acompanhamento, quais sejam: os indicadores distorção idade-série, os resultados das avaliações externas como a Prova Brasil, a Provinha Brasil e a Prova São Paulo e os índices decorrentes da primeira, Ideb, bem como índices de aprovação e reprovação.

No tópico a seguir, apresentam-se os valores para esses indicadores e instrumentos

5.6 Taxa de distorção idade-série

Para compreensão das taxas, uma breve quantificação do atendimento realizado pela Emef Raimundo Correia é necessária. A Emef oferece o Ensino Fundamental de nove anos na modalidade regular em dois turnos diurnos (das 7h às 12h e das 13h30 às 18h20). Atende em média 850 alunos, sendo que em 2015 o total de matriculados foi de 831 alunos, com faixa etária entre 6 e 16 anos, distribuídos da seguinte maneira: 494 alunos nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 337 alunos nos anos finais (6º ao 9º ano).

A taxa de distorção idade-série da Emef, que significa o percentual de alunos do 1º aos 9º anos com atraso escolar de dois anos ou mais. O período de 2009 a 2013 é expresso na Tabela 4.

Tabela 4. Taxa de distorção idade-série da Emef Raimundo Correia, por ano/série de escolaridade de 2009 a 2013

Ano/série	Taxa em %, por ano letivo				
	2009	2010	2011	2012	2013
1º ano	0	0	0	1	3
2º ano	2	0	0	2	3
3º ano	0	5	0	0	2
4º ano	2	0	2	0	0
5º ano	11	9	1	5	0
6º ano	12	12	14	9	9
7º ano	20	8	13	9	9
8º ano	23	14	9	12	9
9º ano	21	19	13	8	10

Fonte: Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil> Acesso março de 2015

A Tabela 4 aponta o percentual de alunos que apresentam distorção (atraso) acima de dois anos de idade em relação à faixa etária prevista para o ano/série da escolaridade. Nesse caso, temos dados de 2009 até 2013 em todos os anos/séries da unidade.

Ela revela, para os anos iniciais (1° ao 5° ano), que os percentuais de alunos com distorção idade/série em sua maioria são nulos e que nunca ultrapassam 11%. Dois valores se destacam e se referem a percentual, sempre relativos ao final dessa etapa (5° ano), são eles 9 % em 2010 e 11% em 2009, indicando maiores percentuais nesse ano/série. Contudo, considerando longitudinalmente, é possível observar que há uma tendência de diminuição na taxa da distorção idade-série do 5° ano, aumentando, sensivelmente em 2012 e caindo novamente em 2013.

Em relação aos anos finais (do 6° ao 9° ano), essa tabela revela que os percentuais são bem maiores, chegando a taxas de 23%, no 8° ano, em 2009. Isso mostra os reflexos da reprovação que, nesse momento histórico da rede municipal, acontecia no 5° ano. Cabe ressaltar que a distorção não é resultante somente do fenômeno da reprovação, ela também é alimentada pela evasão, também observada nessa unidade escolar e que nessa tabela não se pode identificar. Não é possível identificar nos anos finais um ano/série em que predominem maiores taxas, mas, ainda com taxas mais altas, é possível observar que há uma tendência de diminuição longitudinal na taxa da distorção idade-série do 9° ano.

As taxas de distorção são integradas aos resultados das avaliações externas na análise da aprendizagem. Os tópicos a seguir tratam dos resultados de avaliações externas.

5.7 Resultados da Prova Brasil, Provinha Brasil e Prova São Paulo

A Emef Raimundo Correia participa das avaliações em larga escala de âmbito nacional, desde quando as escolas da rede pública municipal de São Paulo foram inseridas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); sendo a primeira vez em 2005, com a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada "Prova Brasil". Essa prova, segundo o que consta no sítio do Inep é uma avaliação censitária que envolve os estudantes da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino

ministrado. Desde então, a escola foi submetida a mais quatro edições desta avaliação em 2007, 2009, 2011 e 2013.

Em 2013, o governo federal incorporou ao Saeb, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), para os alunos matriculados no 3º ano do Ensino fundamental. Essa incorporação se deve ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A referida Portaria também define que a ANA e a Provinha Brasil serão as avaliações padronizadas responsáveis pela aferição dos resultados da alfabetização.

A escola também tem participado das edições da Provinha Brasil, desde 2008. Essa provinha, conforme informações do Inep,

[...] é uma avaliação diagnóstica para investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.

Paralelamente, em 2007, foi instituída a Prova São Paulo, uma avaliação de larga escala de âmbito municipal, que ocorreu anualmente até 2012. A escola participou de todas as edições dessa avaliação.

Em 2007 o governo federal instituiu um indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso, Todos Pela Educação, expresso no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

A obtenção desse indicador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) acontece a partir do resultado de dois fatores: o fluxo e o aprendizado dos estudantes. O fluxo é dado pelas taxas de aprovação e abandono e a aprendizagem é obtida do resultado da avaliação externa realizada por meio da Prova Brasil com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A combinação de indicadores de fluxo e de proficiência dos alunos, que resultam no Ideb, é calculada em valores de 0 (zero) a 10(dez). Ficou estabelecido

pelo MEC que o Brasil atingirá até 2021, ano que antecede a comemoração do bicentenário da Independência do Brasil, níveis educacionais de países desenvolvidos, o que corresponde à média 6 (seis) para o Ensino Fundamental.

A Tabela a seguir mostra as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) da escola Raimundo Correia nos anos iniciais.

Tabela 5 – Taxa referente ao fluxo dos alunos por ano e para os anos iniciais (P) da Emef Raimundo Correia

ANO	1º	2º	3º	4º	5º	P
2005	--- ¹	89,4	97,1	98,1	66,5	0,86
2007	--- ¹	93,2	97,1	99,0	79,0	0,91
2009	--- ¹	96,7	100,0	100,0	82,9	0,94
2011	100,0	100,0	--- ²	98,3	80,2	0,94
2013	97,3	99,0	98,5	100,0	--- ²	0,99

Fonte: Inep. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola>. Acesso março de 2015

¹ nesses anos a Emef não possuía ensino fundamental de nove anos, apresentando apenas 4 anos para as séries/anos iniciais.

² para o ano de 2010 não foram formadas turmas de 2º ano do ensino fundamental de nove anos nessa Emef as quais seriam de 3º e 5º anos respectivamente em 2011 e 2013.

A Tabela 5 mostra as taxas de rendimento em cada ano/série. Esses dados de aprovação e abandono em cada ano/série são usados para definir o fluxo nos anos iniciais, indicado na coluna denominada por P.

De 2005 a 2013, observando a coluna P, percebe-se que houve aumento no fluxo, indicando melhoria nas taxas de aprovação e evasão. Em 2013, ano de melhor fluxo, é preciso ressaltar que se trata de um ano atípico em virtude da inexistência da turma na qual havia obstáculo de reprovação, fato que deve ter colaborado com a melhoria da taxa. Mesmo assim, considerando tanto os dados disponíveis na tabela como o fato de que, em 2014, passou a existir um outro ano/série com obstáculo de reprovação na Rede Municipal de São Paulo, decorrente da Reestruturação Curricular¹⁹, mas no 3º ano, ainda existe a possibilidade de correção de fluxo.

Outro componente do Ideb é a proficiência, que é obtida da Prova Brasil. A nota da Prova Brasil é dada em uma escala que compreende valores de 0 a 500. Para compor o Ideb, essa nota é padronizada para ficar entre 0 e 10. Na Tabela a seguir, apresenta-se o resultado dos anos iniciais da escola em relação às médias

¹⁹ Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, que institui o **Programa Mais Educação São Paulo**.

de proficiências na Prova Brasil de Matemática e Língua Portuguesa e suas respectivas padronizações bem como a média das mesmas, dada por N.

Tabela 6 - Proficiência e média padronizada na Prova Brasil dos anos iniciais dos alunos da Emef Raimundo Correia, por área de conhecimento

ANO	MATEMÁTICA		LÍNGUA PORTUGUESA		N
	PROFICIÊNCIA MÉDIA	PROFICIÊNCIA PADRONIZADA	PROFICIÊNCIA MÉDIA	PROFICIÊNCIA PADRONIZADA	
2005	171,2	4,2	164,5	4,2	4,22
2007	185,3	4,8	166,8	4,3	4,53
2009	203,1	5,5	179,1	4,7	5,10
2011	208,1	5,7	190,9	5,2	5,41
2013	---	---	---	---	---

Fonte: Inep. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola>. Acesso março de 2015

Observando os dados apresentados na Tabela 6, é possível perceber que houve crescimento na média de proficiência da Prova Brasil tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. De 2005 a 2011, em Língua Portuguesa houve um aumento de 26,4 pontos na média de proficiência. Esse aumento corresponde ao ganho de um nível na escala de proficiência. De 2005 a 2011, em Matemática, houve um aumento de 36,9 pontos na média de proficiência. Esse aumento corresponde ao ganho acima de um nível na escala de proficiência.

Em 2013, não existe resultado na tabela tendo em vista dois motivos; o primeiro, pelo fato de não existir turmas de 5º ano na unidade, e o outro, é que mesmo em escolas em que existiam essas turmas os resultados não foram divulgados, conforme Portaria Inep Nº 410 de 03 de novembro de 2011 e a nº 304 de 24 de junho de 2013. No interstício de 2005 a 2011, a melhoria do fluxo e o aumento da proficiência permitiram aumento significativo no Ideb da escola para os anos iniciais. Isso pode ser observado no alcance das metas propostas do Ideb apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 7 – Valores do Ideb e respectivas metas para os anos iniciais da Emef Raimundo Correia

ANO	2005	2007	2009	2011	2013
META	--	3,7	4,0	4,4	4,7
VALOR	3,6	4,1	4,8	5,1	*

Fonte: Inep. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola>. Acesso março de 2015.

* Os resultados não foram divulgados por solicitação da SME, conforme Portaria Inep Nº 410 de 03 de novembro de 2011 e nº 304 de 24 de junho de 2013.

A escola conseguiu atingir de 2005 a 2011 as metas estabelecidas. Existe a possibilidade de a escola melhorar procurando garantir o aumento na quantidade de alunos aprendendo e com maior taxa de aprovação.

A Tabela a seguir mostra as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) da escola Raimundo Correia nos anos finais.

Tabela 8 - Taxa referente ao fluxo dos alunos por ano e para os anos finais (P) da Emef Raimundo Correia

ANO	6º	7º	8º	9º	P
2005	97,3	98,7	93,4	88,2	0,94
2007	93,7	93,1	93,6	85,3	0,91
2009	98,1	99,3	100,0	100,0	0,99
2011	98,4	97,6	98,0	100,0	0,98
2013	100,0	97,0	97,7	98,3	0,98

Fonte: Inep. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola>. Acesso março de 2015

A Tabela 8 mostra que apenas no ano de 2007 houve um decréscimo de 0,03 no fluxo dos anos finais, seguido de um aumento para 0,08, em 2009, estabilizando no valor de 0,98, nos anos de 2011 e 2013.

Considerando que a taxa de fluxo ainda não é de 100% nos anos finais e que a Reestruturação Curricular possibilita reprovação em cada um dos anos/séries das turmas dos anos finais, muito trabalho para regularizar o fluxo será necessário na unidade.

Tabela 9 – Proficiência e média padronizada na Prova Brasil dos anos finais dos alunos da Emef Raimundo Correia, por área de conhecimento

ANO	MATEMÁTICA		LÍNGUA PORTUGUESA		N
	PROFICIÊNCIA MÉDIA	PROFICIÊNCIA PADRONIZADA	PROFICIÊNCIA MÉDIA	PROFICIÊNCIA PADRONIZADA	
2005	245,0	4,8	231,9	4,4	4,61
2007	247,0	4,9	239,4	4,6	4,77
2009	244,3	4,8	246,1	4,9	4,84
2011	246,2	4,9	247,3	4,9	4,89
2013	244,7	4,8	247,4	4,9	4,87

Fonte: Inep. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola>. Acesso março de 2015

Por meio dos dados da tabela acima, é possível observar que proficiência padronizada em Matemática, de 2005 a 2013, tem oscilado entre 4,8 e 4,9 mantendo-se praticamente estagnada. Na proficiência padronizada em Língua Portuguesa, no interstício de 2005 a 2011, houve crescimento de 0,28, caindo 0,02 em 2013.

Conclui-se que, quanto ao fluxo, a perspectiva é de evitar a queda com o aumento dos anos/séries em que será possível a reprovação; quanto ao desempenho, por apresentarem praticamente a mesma variação, será necessário investir na aprendizagem dos alunos.

Tabela 10 - Valores do Ideb e respectivas metas para os anos finais da Emef Raimundo Correia

ANO	2005	2007	2009	2011	2013
META		4,4	4,5	4,8	5,2
VALOR	4,3	4,4	4,8	4,8	4,8

Fonte: Inep. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola>. Acesso março de 2015

Na Tabela 10, houve alcance nos anos de 2007 e 2011 e superação da meta no ano de 2009. No entanto, em 2013 a meta não foi atingida. Desde 2009 há estagnação dos valores em torno de 4,8.

Além desses dados, outro importante diagnóstico de avaliações externas pode ser obtido por meio da Provinha Brasil, composta por testes de Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação externa apresenta uma característica peculiar, que favorece a utilização de seus resultados. Nela, o próprio professor faz a aplicação da prova, a correção e a tabulação dos dados, sem precisar aguardar

por um longo período pela divulgação dos resultados, o que permite análise individual em prazo mais curto de tempo.

Por intermédio da análise, o professor pode identificar as habilidades consolidadas pelos alunos e aquelas que precisam ser trabalhadas, para que haja avanços no processo de aprendizagem. São apresentados cinco níveis de desempenho para caracterizar os níveis de alfabetização e de matemática em que estão os alunos. No Guia de Correção e Interpretação de Resultados da Provinha Brasil 2014, elaborado pelo Inep está definida quantidade de acertos que caracterizam cada nível de desempenho dos alunos, em cada um dos testes aplicados.

No teste 1, de Língua Portuguesa o critério utilizado em relação ao número de acertos foi:

- Nível 1 – até cinco acertos;
- Nível 2 – de seis a dez acertos;
- Nível 3 – de onze a quinze acertos;
- Nível 4 – de dezesseis a dezessete acertos;
- Nível 5 – de dezessete a vinte acertos;

Os resultados da Provinha Brasil em 2014 permitem acesso ao desempenho dos alunos do 2º ano, período da alfabetização. Na Tabela 11, pode-se verificar os resultados do teste 1, de Língua Portuguesa.

Tabela 11 - Distribuição percentual dos alunos do 2º ano da Emef Raimundo Correia, por nível de proficiência em Língua Portuguesa no teste 1 de 2014

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
U.E.	0,82	10,66	27,87	36,07	24,59
D.R.E	1,04	8,03	40,17	30,82	19,94
S.M.E	1,71	7,46	38,73	29,43	22,68

Fonte: PMSP. Disponível em: portalsme.prefeitura.sp.gov.br Acesso em março de 2015

Observando os dados da Tabela 11, é possível perceber que em Língua Portuguesa, nos níveis mais elevados de proficiência (níveis 4 e 5), a Emef Raimundo Correia conseguiu melhores percentuais que o das escolas pertencentes à Diretoria Regional de Educação (DRE) e à Secretaria Municipal de Educação.

Na Tabela 12, pode-se verificar os resultados do teste 1, de Matemática.

Tabela 12 - Distribuição percentual dos alunos do 2º ano da Emef Raimundo Correia, por nível de proficiência em Matemática no teste 1 de 2014

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5
U.E.	0	0,83	12,4	45,45	41,32
D.R.E	1,06	1,65	18,88	46,75	31,66
S.M.E	1,6	1,44	17,26	44,4	35,31

Fonte:PMSP. Disponível em: portalsme.prefeitura.sp.gov.br Acesso em março de 2015

No teste 1 de Matemática, o critério utilizado em relação ao número de acertos foi:

- Nível 1 – até cinco acertos;
- Nível 2 – de seis a dez acertos;
- Nível 3 – de onze a quinze acertos;
- Nível 4 – de dezesseis a dezessete acertos;
- Nível 5 – de dezessete a vinte acertos;

É possível perceber que também em Matemática, nos níveis mais elevados de proficiência (níveis 4 e 5), a Emef Raimundo Correia conseguiu melhores percentuais que os obtidos pelas escolas pertencentes à DRE e o das escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação.

O teste 1 da Provinha Brasil, foi aplicado no início do ano de 2014 e, excepcionalmente, o teste 2 foi aplicado no início de 2015. Ele deveria ter sido aplicado final de 2014, mas em razão dos instrumentos terem sido entregues pelo Inep, no início de dezembro, não houve tempo suficiente para a distribuição nas unidades da secretaria municipal.

Comparando os dados da escola no teste 1 com as demais unidades, já foi possível perceber um avanço; contudo, o instrumento da Provinha permite comparar relativamente os dados da unidade antes e depois de um processo de alfabetização. Por esse motivo, serão apresentados os resultados do teste 2 em Língua Portuguesa e Matemática.

Na Tabela 13, é apresentado o desempenho dos alunos do 2º ano (2014), no teste 2 da Provinha Brasil, de Língua Portuguesa, aplicado em 2015.

Tabela 13 - Distribuição percentual dos alunos do 2º ano da Emef Raimundo Correia, por nível de proficiência em Língua Portuguesa no teste 2 de 2014

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
U.E.	2,27	1,52	23,48	37,12	35,61
D.R.E	0,55	3,77	26,61	33,27	35,77
S.M.E	0,63	4,52	26,3	32,82	35,72

Fonte:PMSP. Disponível em: portalsme.prefeitura.sp.gov.br Acesso em março de 2015

De um lado, comparando os resultados do teste 2 com o percentual das outras unidades, em Língua Portuguesa, nos níveis mais elevados de proficiência (níveis 4 e 5), a Emef Raimundo Correia conseguiu melhores resultados em relação à média das escolas pertencentes à Diretoria Regional de Educação (DRE) e também em relação a média das escolas pertencentes a Secretaria Municipal de Educação.

De outro, comparando os resultados do teste 1 com o teste 2 de Língua Portuguesa também se observa um avanço, pois houve um crescimento no percentual de alunos nesses níveis da ordem de 12,07%. Esse resultado reflete a melhoria na aprendizagem dos alunos do 2º ano.

Em Matemática, não foi diferente, conforme observa-se na Tabela 14, com dados apurados em 2015.

Tabela 14 - Distribuição percentual dos alunos do 2º ano da Emef Raimundo Correia, por nível de proficiência em Matemática no teste 2 de 2014

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
U.E.	2,27	0,76	9,85	35,61	51,52
D.R.E	0,78	0,76	13,29	36,49	48,67
S.M.E	0,74	1,07	12,99	35,91	49,27

Fonte:PMSP. Disponível em: portalsme.prefeitura.sp.gov.br Acesso em março de 2015

Por um lado, comparando os resultados do teste 2 de Matemática com os percentuais de outras unidades, nos níveis mais elevados de proficiência (níveis 4 e 5), a Emef Raimundo Correia ainda continua acima dos resultados alcançados pelas demais escolas.

Prosseguindo a comparação dos resultados dos testes 1 e 2 da unidade, observa-se que o crescimento não foi tão significativo no percentual de proficiência. Mesmo o nível de proficiência em Matemática estando num patamar acima das

outras unidades, há necessidade de fazer um trabalho que possibilite a mobilidade dos alunos que estão nos níveis mais baixos.

No período de 2007 a 2012, a Prova São Paulo foi um dos instrumentos que compunha o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e também aferia a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, contudo, a aferição era feita em todos os anos de escolaridade do ensino fundamental, a partir do 3º ano e em outras áreas em algumas aplicações. A intenção desta avaliação externa e de larga escala era que seus resultados fornecessem elementos para diagnósticos, planejamento e gestão de ações para melhoria e avanço nos processos de ensino-aprendizagem.

A Prova São Paulo constituía-se em uma prova em larga escala e padronizada, que usava metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI) na análise das proficiências dos alunos. A proficiência dos alunos estava na escala do Saeb, pois na composição da prova foram usados itens do Inep para calibrar o instrumento de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Essa prova também avaliou a escrita em algumas nas edições de 2007, 2010, 2011 e 2012. Considerando-se que a Prova São Paulo de Ciências foi aplicada somente nos anos de 2011 e 2012 não há como acompanhar a evolução da proficiência dos alunos por meio deste instrumento.

De modo geral, os resultados da Prova São Paulo são parecidos com os da Prova Brasil; contudo, mais completos e com informações por turma e aluno. Os resultados eram fornecidos por aluno e nominalmente, permitindo também o cotejo com os resultados da avaliação interna.

A seguir, na Tabela 15, são apresentados os resultados da Prova São Paulo de Língua Portuguesa, no interstício de 2007 a 2012.

Tabela 15 – Série histórica da média de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da Emef Raimundo Correia na Prova São Paulo, de 2007 a 2012, por ano/turma

Média de proficiência							
	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano
2007	129,5		173,3		223,1		253,4
2008	135,3	158,1	177,4	154,4	210,4	186,1	229,6
2009	142,9	216,2	176,9	196,9	198,1	206,9	238,3
2010	154,2	153,7	187,9	186,5	208,7	199,5	234,5
2011		178,1	188,9	192,8	201,4	230,3	233,8
2012			187,6	197,8	214,6	222,0	233,8

Fonte:PMSP. Disponível em: portalsme.prefeitura.sp.gov.br Acesso em março de 2015

Para facilitar a leitura da Tabela 15, de Língua Portuguesa, omitimos os dados da frequência na prova, mas esclarecemos que ela foi superior a 90%. Essa frequência permite validar os resultados encontrados e tendo em vista que, a maioria dos alunos avaliados, permanecem os mesmos, ano letivo a ano letivo, pode-se avaliar o ganho de proficiência de 2008 para 2009, observando os resultados indicados pelas setas na diagonal. Essas setas revelam o ganho real de proficiência dos alunos, por exemplo, o 2º ano de 2008 para 2009, quando estava no 3º ano, apresentou um ganho de 80,9 pontos na escala de proficiência.

Os ganhos na proficiência variam de 1,4 pontos (entre 7º ano de 2009 e o 8º ano de 2010) para 80,9 pontos (entre 2º ano de 2008 e o 3º ano de 2009). Percebe-se também maior ou menor variação na proficiência dependendo da turma e do ano letivo. Contudo, as menores diferenças são observadas nos anos finais.

Essa variação foi indicadora de práticas pedagógicas que mereceram destaque.

Tabela 16 - Série histórica da média de proficiência em Matemática dos alunos da Emef Raimundo Correia na Prova São Paulo, de 2007 a 2012, por ano/turma

	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano
2007	128,0		172,7		223,2		255,9
2008	141,6	158,1	191,5	173,4	217,7	216,2	234,4
2009	135,2	198,4	184,4	198,9	202,0	213,3	242,0
2010	141,9	154,9	198,3	190,0	218,2	198,2	244,8
2011		174,9	195,1	205,4	210,2	221,7	240,0
2012			204,3	197,8	220,0	216,8	238,1

Fonte:PMSP. Disponível em: portalsme.prefeitura.sp.gov.br Acesso em março de 2015

De modo geral, a frequência na prova sempre foi superior a 90%, o que possibilitou sua validação em todos os anos de participação. Uma das

características da escola é a permanência dos alunos, o que permite diagnosticar os ganhos de proficiência de um ano letivo para o outro. As setas ilustram o aumento real da proficiência de um conjunto de alunos de um ano letivo para o seguinte, por exemplo, alunos do 7º ano para o 8º ano, sendo o primeiro cursado em 2010 e o segundo em 2011, a qual foi de 41,8 pontos.

Outra avaliação externa que a escola participou foi a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que conforme o estabelecido no site do Inep pretende diagnosticar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática, apontando fatores contextuais sobre as condições do trabalho em cada escola

Da mesma forma que as demais avaliações externas, a ANA também tem uma escala de proficiência dividida em níveis: quatro para Leitura e Matemática e cinco para Escrita. Conforme o disposto pelo MEC, o aluno é considerado proficiente no momento em que alcança o nível 2 em leitura e o nível 3 em escrita e matemática.

A previsão de participação dos estudantes na ANA de 2013 era de 66 alunos do 3º ano, sendo que realizaram as provas 63 alunos, ou seja, 95,45% do previsto.

Tabela 17 - Distribuição percentual do nível de proficiência em Leitura dos alunos do 3º ano do E.F. 2013 da Emef Raimundo Correia

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	SOMA DO NÍVEL 3 E 4
ESCOLA	9.19	24.26	42.10	24.45	66.55
ESCOLAS SIMILARES	14.69	23.35	43.77	18.18	61.95
MUNICÍPIO	14.41	29.17	41.87	14.55	56.42
ESTADO	13.23	29.30	42.22	15.25	57.47

Fonte: Inep. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/Ana> Acesso em março de 2015

Na Tabela 17, observa-se que a escola tem 66,65% dos seus alunos nos níveis de proficiência mais elevados. Os resultados apontam que a Emef Raimundo Correia supera em 9.18% a porcentagem de alunos das escolas estaduais, quando considerados os níveis de proficiência elevados. Também supera em 10.23% a porcentagem de alunos das escolas municipais, para estes mesmos níveis. Ainda supera em 4.7% a porcentagem de alunos das escolas similares²⁰.

²⁰ Grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador socioeconômico próximos

Tabela 18 - Distribuição percentual do nível de proficiência em Escrita dos alunos do 3º ano do E.F. 2013 da Emef Raimundo Correia

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	SOMA DO NÍVEL 3 E 4
ESCOLA	9,22	15,10	25,49	50,20	75,69
ESCOLAS SIMILARES	14,60	12,07	32,56	36,97	69,53
MUNICÍPIO	13,14	15,48	33,89	34,52	68,41
ESTADO	12,33	15,72	32,60	36,70	69,3

Fonte: Inep disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/Ana> Acesso em março de 2015

Nos resultados dos alunos da escola por nível de proficiência em escrita, verificamos que a escola tem 75.69% dos seus alunos nos níveis de proficiência mais elevados. Os resultados apontam que a escola ficou 6.39 pontos, acima das escolas estaduais, 7.28 das escolas municipais e 6.16 das escolas similares.

Tabela 19 - Distribuição percentual do nível de proficiência em Matemática dos alunos do 3º ano do E.F. 2013 da Emef Raimundo Correia

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	SOMA DO NÍVEL 3 E 4
ESCOLA	10,00	23,33	26,67	40,00	66,67
ESCOLAS SIMILARES	12,27	27,46	21,59	38,68	60,27
MUNICÍPIO	12,99	29,19	22,32	35,51	57,83
ESTADO	12,26	28,69	21,73	37,31	59,04

Fonte: Inep disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/Ana> Acesso em março de 2015

No teste de Matemática, os alunos da escola obtiveram aproveitamento nos níveis mais elevados de proficiência de 66,67%. De acordo com a aferição, a escola ficou 7.66 pontos acima das escolas estaduais, 8.84 das escolas municipais e 6.42 das escolas similares.

Os resultados da primeira Prova Brasil (2005) e da Prova São Paulo (2007), até meados de 2008, não eram claramente compreendidas pela equipe da unidade educacional. Não havia formações específicas voltadas para o esclarecimento de questões e dúvidas dos professores. Gradativamente, os resultados de avaliações externas entraram na agenda da escola e, no primeiro momento, a sensação era de que as avaliações externas eram imposições de órgãos centrais, de forma vertical. Aliado a essa sensação, existia e ainda existe a percepção proveniente da forma com que outras redes implementaram a avaliação externa. Especificamente, o estado de São Paulo aliou os resultados à bonificação o que acirrou a insatisfação do corpo docente e a resistência em considerar estes instrumentos como parte do processo de avaliação que pode ser utilizado na unidade. Desta forma, as

avaliações em larga escala eram e ainda são vistas apenas como instrumento de cobrança por resultados.

Cabe destacar que os resultados da Prova São Paulo não eram divulgados para a imprensa, apenas para seus signatários. As DRE recebiam de suas unidades e cada unidade recebia de seus alunos. Nenhuma indicação de *ranking* era feita no nível da SME, mas em algumas reuniões realizadas no nível da Diretoria Regional de Educação foi realizada a divulgação dos resultados promovendo a comparação e exposição desnecessária das escolas que apresentaram baixo rendimento. O ato de divulgação dessa maneira não colaborava para que esses dados fossem considerados frente a realidade de cada escola.

No ano de 2009, um coordenador pedagógico e quatro professoras do Ciclo I inscreveram-se para participar de um curso sobre avaliação em larga escala, promovido por SME e ministrado pela supervisora Érica Toledo e pela professora Edda Cury. Neste curso, a temática referia-se à avaliação externa, suas características, objetivos e implicações.

Dentre as discussões realizadas na formação, abordou-se a metodologia de elaboração dos itens que compõe as avaliações em larga escala. O estudo teve como base os itens da Prova Brasil. A formação abordou aspectos como seleção de conteúdos, redação das questões, adequação das consignas e, em especial, a relação entre distratores e processo de aprendizagem. Na análise dos itens, foi possível observar que os distratores revelam o tipo de erro cometido pelo aluno e qual a melhor intervenção a ser adotada pelo professor para garantir a aprendizagem.

A importância da compreensão deste tema possibilitou um olhar mais criterioso sobre a avaliação e a importância de cada item no processo de avaliação.

Essa formação repercutiu no cotidiano da escola. Os professores e o coordenador pedagógico perceberam a importância de considerar o erro como ferramenta de avaliação e intervenção, além de sua relevância na compreensão do processo de aprendizagem.

A participação no curso possibilitou melhor entendimento sobre as características da prova. No horário coletivo de formação, os participantes do curso tiveram a oportunidade de socializar os conhecimentos com o grupo. Conforme as professoras se apropriavam de alguns conceitos, a resistência inicial diminuía.

Essa constatação é percebida nos seguintes depoimentos:

A medida que elas (professoras) foram conhecendo a prova e eu também, fomos vendo que dava para se utilizar desses resultados para fazer o planejamento da escola. No horário coletivo aproveitamos para fazer itens de matemática, que parecia mais fácil (de serem elaborados). Os itens eram montados conforme vimos no curso (Arnaldo, Coordenador Pedagógico).

Foi muito interessante perceber a lógica, para nós implícita, nos distratores. Isso possibilitou refletir sobre a questão do erro como expressão do pensamento da criança. Ao tentarmos elaborar itens, nos colocamos a refletir sobre as possibilidades de erro dos alunos. Isso favoreceu uma reflexão sobre a questão de como vínhamos considerando as respostas dos alunos, valorizando os acertos e, algumas vezes, deixando de encarar o erro como processo reflexivo e possibilidade de instrumento para o ensino-aprendizagem. (Adriana, Professora)

Antes da formação elaborava avaliação de múltipla escolha sem pensar muito sobre as alternativas incorretas, que fariam parte daquela pergunta (elas eram colocadas aleatoriamente, sem pensar no valor e importância para o aluno na escolha da alternativa correta). Depois do curso, percebi que essas alternativas eram as que mais se aproximavam do pensamento/estratégia dos alunos. Elas não eram colocadas para confundir, mas sim para auxiliar o aluno a escolher/pensar por eliminação e não por adivinhação. (Simone, professora)

A ideia de utilizar, além dos dados internos coletados pela escola, os dados das avaliações externas e, a partir deles, verificar o que estava acontecendo na escola foi se consolidando.

A formação possibilitou a reflexão e a valorização do instrumento de avaliação externa como ferramenta de apoio ao trabalho da escola, transformando-a em avaliação institucional.

A partir de então, começou-se a confrontar os dados obtidos por intermédio das avaliações externas com os dados obtidos nos diversos instrumentos de avaliações internas (portfólios, provas de desempenho ou de caráter construtivista), produzidas e aplicadas na própria escola. Essa atitude possibilitou para a equipe gestora e docente o redirecionamento de práticas, uma vez que ao analisar os resultados obtidos nas diferentes avaliações foi possível identificar lacunas e pontos fortes nas práticas encaminhadas pelos profissionais.

Sem perder de vista que o currículo da escola não está restrito ao que é avaliado pelas instâncias externas e que não está a serviço das mesmas, foi possível observar os aspectos em que ambos convergem e que são expressos em resultados mais fidedignos como o das avaliações externas, cotejando-os aos das avaliações internas. A partir desta observação, considerou-se a relevância dos dados obtidos nas provas externas para proposição de intervenções pedagógicas.

A Prova Brasil, de âmbito federal e aplicada bianualmente, tem a síntese dos resultados de forma global, favorecendo uma análise da unidade e proposições para elaboração do plano anual de ensino e o PPP. Na avaliação organizada pela SME, Prova São Paulo, a aplicação era anual e além de os professores terem acesso aos itens e o resultado vinha por aluno, o que favorecia uma análise mais criteriosa e particularizada dos dados. Na escola pesquisada, os professores, sob a orientação da coordenação pedagógica, montavam gráficos por habilidade, de forma a analisar em quais habilidades os alunos apresentavam maior dificuldade e onde intervir. Nos horários coletivos e nas reuniões pedagógicas, eram analisados os itens, sua relação com as metodologias empregadas em sala de aula e possíveis intervenções. Conhecer o aluno com dificuldade também favorecia a elaboração e reelaboração dos planos de ensino e projetos, considerando seu caráter bimestral.

Os registros das atas de Reunião Pedagógica e Conselho de Classe revelam que, dentre as ações implementadas a partir da análise das avaliações externas e internas da Emef Raimundo Correia, destacam-se a reorganização do calendário e da rotina da escola para contemplar momentos específicos de discussão e avaliação dos dados obtidos, formações para os professores sobre os instrumentos de avaliação, análise, organização e divulgação para a equipe pedagógica e pais dos resultados dos alunos, proposição de estratégias de recuperação paralela e contínua para os alunos com dificuldades, dentre outras.

CAPITULO VI – O PDDE-INTERATIVO NA EMEF RAIMUNDO CORREIA

Neste capítulo, pretende-se apresentar o relato de experiência com o PDDE Interativo na Emef Raimundo Correia. O relato tem por base os registros videográficos e escritos decorrentes das ações realizadas em 2014. A análise mediante as categorias que emergiram da fundamentação teórica sobre gestão democrática permeiam este relato.

Os gestores de escola da região da Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Miguel tiveram o primeiro contato com a ferramenta²¹ PDDE Interativo no início do ano letivo de 2014. A DRE, por intermédio do setor responsável, denominado Projetos Especiais, fez uma convocação geral a fim de apresentar esse Programa. No encontro, foi informado que a Prefeitura Municipal de São Paulo havia aderido ao Programa federal, ressaltando-se a importância do preenchimento dos dados solicitados no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como forma de garantir o recebimento de recursos dos programas integrantes do PDDE Interativo. Essa reunião foi muito sucinta e não foram aprofundadas as possibilidades da ferramenta, permanecendo muitas dúvidas quanto ao seu uso e real contribuição.

Para compreender melhor o Programa, na Emef Raimundo Correia, foi realizada uma reunião com os membros da equipe gestora. Nela, percebeu-se a necessidade de aprofundamento das informações sobre o uso da ferramenta, pouco exploradas na reunião da DRE. Apoiando-se no manual de instruções disponíveis online, a equipe gestora buscou compreender seus usos e suas etapas. Ao se apropriar da ferramenta, a equipe percebeu que o foco dado na reunião da DRE à garantia do repasse de recursos financeiros se ampliou, mostrando que o PDDE Interativo também poderia ser um instrumento incentivador de reflexão sobre os problemas da escola.

Ao conhecer melhor o programa, a gestão da escola percebeu que ele propiciava questões relevantes para serem respondidas no coletivo, as quais oportunizavam um painel mais detalhado da realidade, desse modo, essa ferramenta fornecia critérios importantes que orientavam o olhar para o cotidiano da escola, ultrapassando a visão do senso comum. Isso é possível, principalmente, porque as perguntas levavam a uma reflexão atenta às minúcias da realidade da

²¹ O PDDE Interativo será referido tanto por ferramenta como por plataforma interativa.

escola no sentido de identificar não só as fragilidades como também as potencialidades. A plataforma solicitava registro de informações referentes ao rendimento dos alunos, o perfil dos diretores, a participação da comunidade escolar, a composição do conselho escolar, a infraestrutura, entre outros. Essas informações já eram de conhecimento da comunidade escolar, mas conhecê-las não era suficiente para articulá-las, contribuição que a plataforma oferecia.

A equipe visualizou uma possibilidade de ultrapassar o aspecto limitado de um levantamento de dados e informações sobre a realidade escolar, integrando o PDDE Interativo à avaliação que já era realizada na unidade educacional.

Era necessário envolver toda a comunidade escolar em um processo de reflexão com suporte dessa plataforma. A diretora da escola responsabilizou-se por organizar a divulgação das informações e uma reunião para análise coletiva do Programa. A comunidade escolar, com representação dos diversos segmentos, foi convidada a participar. Para tanto, considerou-se o calendário escolar, buscando o melhor dia e horário, de forma a contribuir para ampliação da participação de todos.

A reunião foi agendada em um sábado, considerando que neste dia da semana não haveria restrições decorrentes dos horários de trabalho dos professores, da dificuldade de convocação dos pais e responsáveis, que alegam possuir dificuldades de adequação aos horários de reuniões de segunda à sexta-feira, da dificuldade de participação dos funcionários, uma vez que cumprem atribuições de apoio e atendimento necessárias em dias letivos ou mesmo no horário das reuniões, entre outros contratempos.

Na perspectiva da categoria de participação, aqui encontram-se evidências de que houve uma ação com a intenção de conter a tradição de nossa sociedade de ser altamente antiparticipativa. Essa ação é enfatizada por Militão da Silva (2002), ao ressaltar que os dirigentes precisam incentivar a participação de pais, alunos e professores e não imaginar que o desejo de participar está sempre em estado de prontidão.

A sistematização das informações em slides teve que ser planejada antecipadamente pela equipe gestora, visando otimizar o tempo dessa reunião, que geralmente é de quatro a cinco horas. Os slides foram organizados com as principais informações, por exemplo, uma apresentação geral das telas do Programa, contendo seus princípios e objetivos, a descrição de cada um dos eixos

em que o diagnóstico é dividido, seguida por cada uma das dimensões e temas em que os eixos são subdivididos.

A reunião aconteceu no dia 10 de maio de 2014. Estavam presentes neste encontro os cinco membros da equipe gestora, trinta e cinco membros da equipe docente, três profissionais da secretaria, três da inspetoria de alunos e três do apoio e atendimento. Foram convidados os pais de alunos integrantes do Conselho de escola, aproximadamente quinze. Alguns funcionários, por terem filhos matriculados na escola, participam do Conselho de escola no segmento dos pais ou responsáveis. É importante ressaltar que, dos pais convidados, apenas sete compareceram, sendo que seis deles eram funcionários da escola.

Embora apenas uma mãe do Conselho de escola tenha comparecido, ela e os demais pais que também são funcionários participaram ativamente das discussões. Houve uma interação muito rica entre eles e os docentes. Aquele espaço não tinha a característica burocratizante de simplesmente informar os problemas de indisciplina ou aproveitamento, mas um espaço incentivador de discussões pertinentes ao diagnóstico da escola e busca para soluções dos problemas. Foi constituída uma verdadeira relação de horizontalidade e colateral, na acepção de Lück (2010).

No decorrer da reunião, os pais ou responsáveis e os funcionários eram escutados e respeitados nas suas ideias, participando do processo de tomada de decisão para resolver os problemas diagnosticados sem nenhuma restrição. Tiveram a oportunidade de compartilhar as suas dificuldades e problemas com os filhos, bem como divergir de ações praticadas na escola, por meio de propostas de mudanças.

Dado que houve uma grande preocupação para atender às principais queixas que os pais e responsáveis apresentam quanto às reuniões da escola, a presença de apenas uma mãe que não fazia parte do quadro de funcionários pode ser indicativa de que as relações ainda estão pautadas na tradição não participativa no segmento familiar. Trata-se de reconhecer que não foi suficiente a preocupação da equipe gestora em se tratando desse segmento e denota que ainda teremos que enfrentar o chamado processo difícil que Lück (2010) aponta para conquistar a participação dos sujeitos nesse caso.

Embora o Manual do PDDE Interativo enfatizasse a participação, conforme trecho a seguir, a intenção dessa reunião era proporcionar um momento de discussão e reflexão crítica quanto aos reais benefícios que a escola teria com a adesão ao programa.

O planejamento deve ser feito de forma participativa. Além de a participação ser importante para a própria formação dos estudantes e para a integração da comunidade escolar, ela enriquece os debates com perspectivas distintas e dá legitimidade e transparência aos esforços da escola. Escolas que se planejam têm melhores condições de alcançar seus objetivos. Escolas que fazem planejamento participativo ampliam ainda mais a possibilidade de sucesso e a sustentabilidade de seus esforços (BRASIL, 2014, p.11)

O propósito também foi o de compartilhar a responsabilidade, valorizando a decisão coletiva para uma participação consciente.

Cabe destacar que a reunião foi organizada em três etapas distintas. A primeira etapa foi realizada na sala de Informática Educativa da escola para possibilitar o acesso online ao sítio. Nela, a ferramenta PDDE Interativo online foi apresentada ao grupo de trabalho constituído por professores, funcionários, responsáveis pelos alunos. Nesse momento, surgiram dúvidas e questionamentos quanto à forma como o instrumento se organizava e sua real contribuição para a escola.

As dúvidas e questionamentos manifestados dispunham sobre o fato do instrumento ser disponibilizado pelo governo, caracterizando-o como uma forma vertical de controle. Alguns membros questionaram inclusive se não seria uma ferramenta para vigiar a dinâmica da escola.

Esses questionamentos revelam que os sujeitos ainda calcam suas interpretações numa relação de subordinação da unidade aos órgãos centrais, apontada anteriormente por Sposito (1999). É possível perceber que mesmo tendo uma ferramenta que possibilita, de um lado a decisão descentralizada e com base em problemas locais, e de outro os insumos financeiros para tomada de decisão, mas ainda assim foi interpretada na perspectiva da relação vertical.

Nesse momento foi necessária uma intervenção da equipe gestora a fim de esclarecer aos presentes sobre as possibilidades da ferramenta ser utilizada para mobilizar a reflexão da comunidade escolar sobre as questões dadas em estudos como fundamentais para a identificação dos problemas presentes na escola. Acrescentamos que a ferramenta possibilitaria a articulação dos indicadores de desempenho dos alunos com a atuação e condições de trabalho da equipe escolar, as condições de funcionamento da escola e os modos de vida de nossos alunos sintetizando aspectos importantes na identificação dos problemas da escola. Sendo assim, ao se apropriar dos dados e responder às questões propostas, o grupo teria a

oportunidade de estabelecer um processo de intervenção fundamentado na melhoria da gestão e do processo de ensino-aprendizagem.

Isso mostra o quão importante foi a equipe gestora explorar e conhecer a ferramenta antes de uma reunião com a comunidade.

Esse esclarecimento foi suficiente para que pudéssemos passar para a apresentação das dimensões, por meio de acesso ao portal do MEC. Foi apresentada cada uma das dimensões. São elas: Indicadores e taxas, Distorção e aproveitamento matrícula, Ensino e aprendizagem, Gestão, Comunidade escolar e Infraestrutura. Em seguida foram apresentados os temas correspondentes a cada dimensão. Após a apresentação das dimensões que seriam discutidas e avaliadas, solicitou-se que os presentes formassem cinco grupos de trabalho, um para cada dimensão.

Os grupos de trabalho foram organizados para conter professores dos diferentes ciclos do ensino fundamental, funcionários e pais de alunos para que, em cada dimensão avaliada, as várias visões sobre a escola fossem contempladas. Essa composição visava garantir que as discussões em cada grupo pudessem ser legitimadas pelos diversos segmentos da escola, propiciando engajamento e identificação de todos no planejamento das ações futuras. A equipe gestora recomendou que as pessoas se sentissem tranquilas para expressar suas ideias e que fossem transparentes mesmo que houvesse alguma divergência.

A preocupação em organizar os grupos com a representação dos diversos segmentos foi uma tentativa de assegurar o engajamento de todos no trabalho, contribuindo para impedir eventuais tensões que pudesse haver nas relações que se estabelecem no interior da escola, à medida que as pessoas tiveram oportunidade de manifestar seus desejos e compartilhá-los.

Como aponta Liberali e Lemos (2014), os motivos foram compartilhados. Dessa forma, foi uma ação que favoreceu a ação coletiva, categoria destacada da fundamentação sobre gestão democrática.

Outra observação sobre essa forma de compor os grupos que vale destacar é a viabilização do diálogo, que dificilmente ocorre espontaneamente. Nesses grupos, houve uma grande interação e a troca de ideias foi estimulada o tempo todo, permitindo o diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pelas decisões, conforme aponta Lück (2010).

Após a orientação, os grupos foram formados e se distribuíram nos espaços da escola. Cada grupo ocupou um espaço diferente, combinado que dentro de uma hora voltariam a se reunir na sala de Informática Educativa para apresentar uma síntese da discussão. Ressaltou-se a importância de registrarem suas respostas, de forma a garantir a retomada das mesmas pelo coletivo da reunião.

A coordenadora e a diretora circulavam pelas equipes para participar das discussões. Percebemos que, em grupos menores, as análises geravam discussões mais acaloradas onde era possível a participação maior de cada membro do grupo. O registro em vídeo deste encontro não abarcou a discussão de todos os grupos em tempo integral, pois só havia uma pessoa que poderia realizar a filmagem. A riqueza das discussões e dos debates nem sempre aparecem no registro escrito.

Em cada momento da discussão, os grupos de trabalho foram levantando questionamentos sobre as dimensões em pauta. Os grupos responsáveis pelo tema relacionado a Indicadores e taxas recorreram a dados e documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico, atas de conselho de classe, dados do censo escolar para confirmar as informações que já estavam contidas na ferramenta. Estes documentos também foram utilizados pelos grupos responsáveis pela Dimensão Distorção e aproveitamento para referendar os dados apresentados pelo programa.

Para responder as questões propostas: nas Dimensões Comunidade Escolar e Infraestrutura, além dos documentos, os grupos também recorreram a relatos dos profissionais que atuam na unidade educacional e dos pais, além da observação da realidade e do contexto da Emef Raimundo Correia.

Após a composição dos grupos, houve o segundo momento da reunião onde cada grupo de trabalho respondeu as questões relativas à Dimensão que lhe coube.

O terceiro momento da reunião foi destinado para que cada grupo de trabalho apresentasse a síntese das discussões e respostas às questões de sua dimensão. Antes dos grupos iniciarem suas apresentações, o eixo intitulado Gestão que não havia sido distribuído para nenhum dos grupos, foi analisado coletivamente por todos.

Esta estratégia, de análise coletiva do eixo Gestão, foi pensada de forma a permitir que os professores se colocassem em um grupo maior, garantindo que não se sentissem expostos no momento de apresentar suas conclusões.

Para análise do eixo Gestão, cada questão era lida pela coordenadora e o grupo se manifestava quanto à resposta mais adequada. Observou-se que esta

metodologia, diferentemente do que se pensou anteriormente, inibiu alguns professores. Percebeu-se que em um grupo muito grande nem todos participavam ou expunham suas opiniões. Aqueles que não se sentiam seguros ou eram mais tímidos não manifestavam suas observações, o que restringiu a possibilidade de uma avaliação mais fidedigna. Havia também a dificuldade em fazer análises críticas de algumas questões que refletiam em suas respostas mais um ideal de realidade do que um retrato real dos dilemas da escola. Por exemplo, na questão referente ao Acompanhamento, a direção da unidade tem clareza dos limites em acompanhar processo pedagógico integralmente, em especial no seu desenvolvimento em sala de aula, devido às demandas, no entanto ao avaliar este item, houve unanimidade em dizer que este acompanhamento acontecia sempre. Foi necessário intervir e expor a análise crítica sobre este item, ressaltando que ainda há muito que refletir sobre como otimizar o tempo, diante das atribuições da direção, para que esta participação no processo pedagógico se efetive cada vez mais.

Dando continuidade, cada um dos grupos de trabalho socializou os resultados das discussões, com o coletivo da unidade educacional e, a partir do posicionamento e argumentos, a plenária referendava ou não os dados levantados, construindo desta forma uma síntese.

Na apresentação do grupo responsável pela dimensão *Distorção e aproveitamento*, o professor Everton apresentou desafios observados pelo grupo relacionados aos temas que discutiram, elencando como prioritária a questão da reprovação:

[...] dentre estes problemas, nós elencamos a primeira como a mais complicada que seria a reprovação (por) que ela daria início pra que ocorresse o abandono, que ocorresse também depois a distorção de idade. Nós partimos da hipótese de que a reprovação aconteceria por dois motivos, a princípio nós acreditávamos que fosse mais pelas faltas, "ai" depois a Mara foi passando alguns dados "pra" gente, nós vimos também que a reprovação ocorre aqui na escola por aproveitamento.

O discurso deste professor parece revelar uma preocupação com a distorção idade/série. Aspecto relevante para a qualidade da educação, uma vez que se espera um fluxo contínuo fazendo coincidir faixa etária e etapa de aprendizagem. Mesmo fazendo parte das reuniões do Conselho de Classe, destinadas a discutir o aproveitamento dos alunos; o professor, no momento em que teve contato com os dados gerais da escola, conscientizou da real situação que envolve questões relacionadas à reprovação e da necessidade de iniciativas que alterem este quadro.

De modo geral, os grupos de trabalho reclamaram da dificuldade para responder as questões porque as opções “sempre”, “na maioria das vezes”, “às vezes” e “nunca”, em algumas questões não evidenciavam a opinião do grupo, em virtude de não abarcar toda a realidade da escola. Por exemplo, na questão “as professoras coletam informações sobre o desempenho dos educandos, fazem registros das brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens, e organizam essas informações em relatórios e registros”, alguns membros da equipe docente, na maioria dos anos iniciais, sentiram-se prejudicados pela resposta “na maioria das vezes”, pois consideram que “sempre” fazem os registros.

Finalmente, após serem discutidos coletivamente todos os itens apresentados por cada grupo e completadas as avaliações, a ferramenta disponibilizou um balanço geral dos problemas identificados. Diante da síntese do diagnóstico que listou os problemas detectados em cada dimensão, o grupo deu início ao levantamento das prioridades que seriam focadas para elaborar uma proposta de intervenção. Para isto foram observados os problemas que se relacionavam entre si e, portanto, influenciavam-se diretamente.

Das prioridades elencadas pelo PDDE, o coletivo da escola destacou dois itens relativos à dimensão “Comunidade escolar” que são: “voluntariado e protagonismo juvenil” e “participação do educando na escolha de estudo de temas de interesse coletivo”. Além destes, na dimensão “Ensino e Aprendizagem”, que foi analisada e respondida por dois grupos diferentes, foram destacados os seguintes itens: “diálogo e incorporação dos saberes da comunidade escolar” e “valorização de diversas formas de expressão nas diferentes áreas do conhecimento”. Esta preocupação partiu da observação do grupo de professores sobre a participação dos alunos nas atividades e projetos, e do olhar sobre o espaço para os saberes dos alunos no currículo.

Na avaliação dos projetos que foi realizada no início do ano letivo de 2014, quando o grupo de professores avaliou a Mostra Cultural²², observaram a insatisfação de alguns alunos por não participarem diretamente da escolha dos temas de estudo. Ao responder, no PDDE Interativo, o item “Participação do educando na escolha de estudo de temas de interesse coletivo” esta discussão voltou à tona. Na ocasião da avaliação da Mostra os professores relataram que a

²² A Mostra Cultural era um evento realizado anualmente como finalização de um projeto temático desenvolvido com alunos do 6º ao 9º ano.

participação dos alunos estava em queda. Os relatos de alunos que não se sentiam representados pelos temas foi objeto de discussões acaloradas. Pensou-se em reformulações no formato da mostra, mas questões como grade curricular, verbas para custear as propostas, dentre outras, dificultaram mudanças significativas.

Quando surgiu a proposta de avaliação a partir da ferramenta PDDE Interativo, que reacendeu a discussão; as reformulações propostas pelo Programa Mais Educação São Paulo, que propunham reorganizações curriculares e projetos, e a possibilidade de conseguir verba por meio de repasses do Governo Federal para investir nos projetos desenvolvidos, a possibilidade de repensar a forma como os alunos poderiam participar da elaboração do currículo, valorizando o protagonismo e seus saberes reacenderam.

Percebeu-se que os itens destacados pelo coletivo da escola podiam ser tratados no Programa Mais Educação, especificamente na construção do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA).

A partir de então, as reuniões de formação dos professores do Ciclo Autoral passaram a abordar a reorganização curricular, apoiadas nos resultados e análises proposto pelo PDDE Interativo, focando a implementação do TCA, considerando o que foi discutido nos itens “Comunidade escolar” e “Ensino Aprendizagem” que direcionaram o olhar do corpo docente para as questões do protagonismo juvenil.

Diante disso, os professores e a coordenação pedagógica passaram a implementar discussões com os alunos sobre o desenvolvimento de projetos de intervenção na realidade, possibilitando ao mesmo tempo a melhoria da qualidade da educação e o enfoque dos itens citados anteriormente. Ressaltamos que outras ações foram implantadas na escola, mas neste estudo serão apresentados os projetos de autoria e intervenção social.

Para melhor entendimento, cabe ressaltar os aspectos ou detalhamentos do TCA no contexto do Programa Mais Educação São Paulo. É o que ocorrerá no próximo tópico.

6.1 O TCA e o Programa Mais Educação São Paulo

Nesse tópico pretende-se discorrer sobre o Programa Mais Educação São Paulo, pois foi por meio dele que foi possível viabilizar na Emef a realização do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), projeto que permitiu colocar em prática a resolução dos problemas apontados no PDDE interativo.

O Programa Mais Educação São Paulo, foi criado por meio do Decreto nº 54.542 de 10 de outubro de 2013, no primeiro ano de mandato do prefeito Fernando Haddad, e tem como principal objetivo a reorganização curricular e administrativa da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. Esse programa prevê a revisão dos currículos vigentes nas unidades educacionais e também estabelece mudanças na estrutura e funcionamento no Ensino Municipal.

Essa reorganização conta com publicações que subsidiam a implantação do Programa e o trabalho das escolas municipais. No material intitulado Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para implantação encontram-se algumas considerações, as finalidades e as características do Programa, possibilitando às escolas utilizá-lo continuamente nos momentos de avaliações e de acompanhamento do trabalho pedagógico, bem como, no apoio à gestão, iluminando elementos de atendimento à demanda em suas múltiplas dimensões (SÃO PAULO, 2014).

A Professora Selma Rocha com contribuições das equipes da SME nesse primeiro subsídio aponta

A premissa maior de todas as ações da Rede Municipal de Ensino, seja no âmbito das Unidades Educacionais, das Diretorias Regionais de Educação ou da Secretaria Municipal de Educação, é trabalhar para a melhoria da aprendizagem dos educandos. É para o educando – criança, jovem e adulto – e sua aprendizagem que todos os esforços estão voltados e em função desse propósito é que se organizam o movimento de reorientação curricular, as práticas docentes, as propostas de gestão e as iniciativas de formação de educadores (SÃO PAULO, 2014, p10).

Esse Programa prevê mudanças significativas em cinco eixos: avaliação, gestão, currículo, infraestrutura e formação do educador. Com relação ao presente trabalho, cabe abordar as mudanças propostas pelo Programa que se relacionam à reformulação dos ciclos. Até o ano de 2013 o ensino fundamental era dividido em dois ciclos: o Ciclo I (do 1º ao 5º ano) e o Ciclo II (do 6º ao 9º ano). No início de 2014, em razão da vigência do Decreto do Programa, o ensino fundamental passou

a ser organizado em três ciclos de aprendizagem²³: Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º ano), Ciclo Interdisciplinar (do 4º ao 6º ano) e Ciclo Autoral (do 7º ao 9º ano).

Na Nota técnica nº 3 do material de implantação do Programa Mais Educação São Paulo encontra uma justificativa para essa modificação,

Nessa perspectiva, a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social. Cognitiva e afetiva. Também fortalece concepções de educação no que tange à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, étnicos, artísticos, nacionais e regionais. (SÃO PAULO, 2014, p 74)

A alteração para três ciclos, compreendidos de três em três anos de escolaridade, visam um enfrentamento às eventuais fragmentações no processo educativo, mas para isto, é necessário que se criem condições institucionais e que toda a equipe escolar esteja sempre atenta em suas práticas pedagógicas.

Para a superação das fragmentações, os subsídios de implantação do Programa apresentam um detalhamento das características de cada ciclo e uma significativa ação que corrobora essas características.

No ciclo de Alfabetização o foco da ação será no Plano Nacional pela Alfabetização na Idade certa (Pnaic), contando com a ampliação da oferta e a formação aos professores alfabetizadores por meio de cursos e seminários em parceria com instituições federais. Os Projetos Especiais de Ação (PEA) a serem realizados nas Unidades Educacionais também deveriam ser voltados para a reflexão/ação sobre os direitos de aprendizagem. O foco num ciclo de três anos para a alfabetização tem como objetivo respeitar os tempos e espaços da infância, bem como garantir que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas ao final do ciclo, considerando suas características e processos de aprendizagem. Até 2012, o currículo da rede tinha como referência as *“Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental”*. Com a adesão do município de São Paulo ao Pnaic e a Reorganização Curricular, estabelecida no final de 2013, os Planos de Ensino, a partir de 2014, passaram a nortear-se pelos direitos propostos no documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e*

²³ Um ciclo de aprendizagem é definido, em primeiro lugar, pelas aprendizagens a que visa, como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e níveis de domínio das competências de base visadas pelo conjunto do curso (SÃO PAULO, 2014, p.73).

3º anos) do ensino Fundamental. Para além de uma modificação na nomenclatura, estas transformações representam princípios fundamentais para uma mudança conceitual, pois já não se espera que o aluno consiga aprender (expectativas), mas o trabalho pedagógico deve visar a garantia da aprendizagem como direito subjetivo (direitos).

No ciclo interdisciplinar, o foco foi a dirimir a ruptura existente na passagem do antigo ciclo I para o ciclo II. Dessa forma, o trabalho pedagógico passa a focar a transição. Para suavizar essa transição entre o ciclo de alfabetização e o ciclo autoral, uma das propostas é o trabalho interdisciplinar e com base em desenvolvimento de projetos. Nestes termos, a rede espera que a postura do professor esteja voltada para uma visão diferente de aula, em que a rigidez imposta por currículos com divisão disciplinar seja superada. Assim sendo, a interdisciplinaridade surge como um diferencial, para que se superem a condição de componentes curriculares estanques e que seja estabelecido diálogo entre as diversas áreas de conhecimento no sentido de um trabalho mais integrado.

Para efetivar essa proposta, foi prevista a existência da regência compartilhada nas turmas do 4º aos 6º anos. No 4º e 5º anos, um professor especialista/professor de Ensino fundamental II terá aulas atribuídas em regência compartilhada com o professor polivalente/professor de Educação Infantil – Ensino Fundamental I. No 6º ano, o professor polivalente que trabalhará de maneira compartilhada com o professor especialista.

No ciclo autoral há um compromisso com a formação de um aluno-autor que tenha condições de identificar, problematizar e intervir na resolução de problemas. O aluno não será apenas um receptor de conhecimentos, pois assume postura colaborativa, proativa e de autoria. Ao mesmo tempo, o professor também não será mero transmissor de conhecimentos, mas, sobretudo, precisará assumir a postura de orientador, que provoca e incentiva seus alunos a avançarem em seus projetos. Nesse ciclo, a ação que permite a concretização dessa perspectiva é a realização do TCA, que deverá ser realizado pelos alunos do 7º ao 9º anos, podendo ser desenvolvido em grupo ou individualmente. A proposta de trabalho desse ciclo tem como característica principal a construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a possibilidade de intervenção social, concretizando-se com um trabalho elaborado pelo aluno e acompanhado pelo professor, o TCA. Na elaboração dos TCA, há especial atenção para que se valorize

as diferentes linguagens na construção do conhecimento, envolvendo a leitura, a escrita, resolução de situação problema, análise crítica e produção.

Considerando o funcionamento dos horários coletivos da Emef, em razão de contarmos com a possibilidade de formação continuada dos professores envolvidos com o ciclo autoral, foi possível uma reflexão cuidadosa quanto ao desenvolvimento de projetos em que os alunos se tornam protagonistas. Esse trabalho será detalhado no tópico seguinte.

6.2 A prática do TCA como desdobramento do PDDE interativo na Emef RAIMUNDO CORREIA

Pretende-se relatar neste tópico como foi o desenvolvimento dos projetos TCA na interação professor e aluno, mostrando o planejamento inicial ocorrido nos horários coletivos e a prática pedagógica que desencadeou os projetos nas salas de aula da escola.

Vale destacar que a prática pedagógica por meio de projetos já era uma ação reiterada para os educadores da Emef. Para ilustrar esse fato, no ano de 2011 os professores dedicaram-se a organização de uma Mostra Cultural, que consistia no estudo de um tema único por todos os professores e alunos do 6º ao 9º ano. O tema selecionado pelos professores nas reuniões pedagógicas foi a Cultura Africana, por considerarem a questão dos preconceitos como algo marcante na atualidade e na história do nosso país e, também, após observar situações de discriminação narradas por alunos e professores ao longo dos últimos anos. Para o desenvolvimento da Mostra Cultural denominada “África-Brasil: Traços e abraços”, os professores de todas as áreas pesquisaram as contribuições da cultura africana e afro-brasileira e desenvolveram atividades em sala de aula. Os professores avaliaram que o projeto causou uma grande mobilização por parte da equipe pedagógica e discente. As discussões em torno do preconceito sensibilizaram a todos e notou-se a transformação especialmente no discurso dos professores sobre a importância deste tema na escola.

Também em 2012, os professores elegeram o tema “Cultura Nordestina” por considerarem o grande número de filhos de migrantes entre os alunos. Numa pesquisa realizada anteriormente sobre a origem dos familiares dos jovens de nossa escola, grande parte deles informou vir de cidades da região Nordeste.

Considerando a história do bairro Jardim Helena, composto em sua formação por migrantes nordestinos, o tema escolhido pelos professores mostrou-se pertinente.

Embora seja presente a preocupação com o trabalho por projeto e das inúmeras aprendizagens propostas pelas mostras culturais realizadas nos últimos anos, os professores apontaram alguns problemas e desafios nesse trabalho. A participação dos alunos na Mostra Cultural estava diminuindo, especialmente nos momentos de apresentação dos resultados dos projetos; a falta de verba para investimento nas pesquisas e produção de materiais para a Mostra Cultural prejudicava seu andamento; os professores não conseguiam atender adequadamente todos os alunos, pois os mesmos estavam distribuídos em grupos grandes (classes); faltava um instrumento de avaliação consistente que identificasse as demandas pedagógicas e metodológicas que norteariam as propostas e pesquisas.

Em 2013, a gestão propôs para os horários de formação continuada uma discussão sobre o trabalho por projetos. Na formação foram realizadas leitura de textos que provocaram a discussão sobre aspectos voltados ao trabalho com projetos.

Na avaliação da unidade no final de 2012 e na reunião de planejamento houve muita polêmica quanto ao projeto a ser proposto para 2013. Um grupo de professores defendia a continuidade da Mostra Cultural como vinha sendo realizada e propôs como tema a pesquisa sobre as várias culturas sugeridas pelos alunos. Surgia neste momento a preocupação quanto à definição do tema a ser explorado nos projetos. Seria uma escolha dos docentes ou surgiria a partir da escolha dos alunos?

Outro aspecto observado foi o de que ainda não havia um instrumento qualificado para que a avaliação da unidade pudesse nortear as discussões de planejamento e subsidiar as propostas metodológicas que surgira no grupo de professores. Neste mesmo ano, um grupo de professores tentou implementar uma proposta de trabalho que conferisse maior autonomia e participação dos alunos.

Percebe-se aqui uma necessidade de partilhar interesses comuns, tendo como norte a autonomia que não é individualizada. Trata-se de um processo de influência mútua entre todos aqueles que estão empenhados, acima de tudo nas discussões dos problemas identificados.

No âmbito da escola, o aprendizado da autonomia tem sua raiz na prática da ação coletiva que reitera o diálogo e a participação para promover a gestão na perspectiva democrática.

Para propor os trabalhos com projetos em 2013, em um primeiro momento, houve uma cisão do grupo de professores. Havia aqueles que se empolgavam e acreditavam no sucesso do trabalho por projetos, e aqueles que ainda estavam inseguros. Nesse último grupo, surgiram muitas dúvidas: como os professores que detinham poucas aulas na grade horária semanal, como Inglês e Artes, fariam a tutoria dos projetos? De que forma os alunos seriam aglutinados em torno de um projeto? Seria no próprio ano/série? Seria por interesse? Como selecionar o professor tutor do projeto? Seria por afinidade com o tema? Ou afinidade com sua área de conhecimento?

Os professores desse grupo não se sentiam confiantes e acreditavam que trabalhar por projetos atrapalharia o cumprimento do currículo já previsto para o ano.

Para tentar elucidar as dúvidas, diversas reuniões foram necessárias. Nelas havia leitura de textos teóricos²⁴ e vídeos que apresentavam experiências de escolas que seguiam um novo modelo pedagógico, por exemplo, a “Escola da Ponte” e Emef “Presidente Campos Sales”. Mesmo com as estratégias formativas e as reuniões, não houve adesão de um grande número de professores, o que de certa forma inviabilizaria o projeto. A falta de uma ferramenta de avaliação da unidade, como a proposto pelo PDDE Interativo, que revelasse de forma contundente aspectos relativos a necessidade de participação dos alunos como autores e protagonistas, talvez tenha colaborado para dificultar o direcionamento do olhar da equipe de professores para a urgência da reflexão sobre a prática pedagógica e as metodologias de ensino.

Para o ano de 2013, desenvolveram-se dois projetos paralelos. No primeiro projeto, os alunos do 7^a ao 9^o, desenvolveram a Mostra Cultural com o tema “São Paulo e o mundo: o mundo em São Paulo”, que sugeria a pesquisa de diversas culturas que imigraram para o país. Neste projeto, cada professor escolheu uma

²⁴ Algumas das referências utilizadas no estudo citado são: HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1998. RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendizagem baseada em problemas: PBL uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

vertente cultural para trabalhar com as turmas que coordenavam (cultura oriental, árabe-judaica, norte-americana, boliviana e italiana).

No segundo projeto, parte dos professores participou de uma proposta diferenciada. Para viabilizar o projeto, a equipe gestora reuniu os professores que aderiram a uma ação que conferisse maior participação e autonomia dos alunos. Na primeira reunião foram discutidos quais alunos participariam desse trabalho. Acordou-se que seriam os matriculados no 6º ano, um grupo que estaria na unidade por mais quatro anos, possibilitando uma futura continuidade; além disso estudavam no período da tarde, onde havia maior número de professores que aderiram à proposta.

A decisão por dois encaminhamentos de experiências educativas que revelavam interesses diferentes não incentivara a anulação de nenhuma das proposições, pois estavam coerentes com o contexto. As discussões permaneceram no campo das ideias e posicionamentos não estimulando embates que pudessem promover confrontos e imposição do poder.

Retomando a segunda proposta, no planejamento decidiu-se que a sensibilização dos alunos seria iniciada com a apresentação de vídeos e cada turma seria orientada neste momento por dois professores, um que provocaria a discussão e organizaria o debate e outro que ficaria responsável por registrar a reunião, as falas dos alunos, os possíveis temas e as dúvidas. Estes registros serviriam como norteadores no momento da definição dos temas e da proposição de metodologias.

Ao final de quatro encontros, os professores compartilharam com os educandos a lista com os temas sugeridos para que fossem agrupadas e sintetizadas. Após alguns encontros, os temas foram organizados em seis temas: Meio ambiente, Guerras e Conflitos, Universo – origem da vida, Manifestações Corporais – dança e esporte, Corpo Humano e Tecnologias. Como os temas tinham sido divididos em subtemas, a pedido dos alunos, os mesmos foram mantidos para que fossem discutidos pelos grupos que se formassem, e só então resumidos em um único tema gerador.

A partir de então, foi marcada o dia das inscrições nas oficinas. Para que a inscrição ocorresse de forma justa e democrática, combinou-se que cada turma enviaria dois alunos por vez, simultaneamente, através de sorteio. Sorteavam-se dois alunos por vez na classe e eles se encaminhavam a uma mesa no corredor das salas para registrar seu nome na oficina de interesse. Caso não houvesse mais

vagas o educando teria que se inscrever em outra oficina e também tinha a possibilidade de colocar seu nome numa lista de espera da oficina que pretendia como primeira opção.

Após a formação das oficinas e organização dos inscritos, os professores, juntamente com a equipe pedagógica, organizaram um cronograma de ações. Neste cronograma, continha a previsão de acontecimento das oficinas, quinzenalmente, e reunião mensal para acompanhamento e replanejamento das ações.

As oficinas foram muito ricas em aprendizado e descoberta, tanto para professores quanto para os alunos. Eram realizados debates sobre cada tema, pesquisas e estudos sugeridos por alunos e professores. Juntos, cada equipe combinou as etapas de sua oficina e propôs um produto final.

Apesar dos avanços na aprendizagem e da importância desta experiência, muitas ocorrências comprometeram o sucesso desta iniciativa de trabalhar com as oficinas. O fato de não ter o respaldo oficial, como programa da Rede Municipal e também pela falta de um instrumento de avaliação consistente da unidade que revelasse as reais demandas pedagógicas e metodológicas, bem como a baixa adesão dos professores comprometeu o andamento dos trabalhos. Em alguns dias não era possível cumprir o cronograma por motivo de ausência de professor envolvido. Como a mudança ocorreu apenas em uma parte das turmas dos anos finais, a logística de organização de atendimento às outras turmas ficou prejudicada, interferindo no andamento dos trabalhos nos grupos.

A prática pedagógica, através de projetos, desenvolvida anteriormente não tinha preocupação direta com a autoria e a intervenção social. Todavia, contribuiu para alavancar as discussões nos estudos de formação entre os profissionais com maior domínio de trabalho com projetos e aqueles que apresentavam alguma resistência na utilização dessa metodologia. Foi possível avaliar e discutir: os desafios que uma prática de trabalho com projetos suscita, as demandas de formação necessárias, o quanto os alunos se sentem motivados quando são autores e participantes ativos na elaboração do currículo.

Em 2014, após ouvir os professores nas reuniões pedagógicas, horários de formação e momentos de avaliação inicial da Unidade Escolar, com relação as suas experiências em sala de aula, alguns relatos mostram uma prática pautada em aulas expositivas e postura conservadora em relação ao diálogo, à concepção de

avaliação e de trabalho coletivo, à maior participação, dos alunos, nas tomadas de decisões coletivas.

Com a utilização da ferramenta PDDE Interativo, em meados do mês de maio, outras questões tais como “diálogo e incorporação dos saberes da comunidade escolar” e “valorização de diversas formas de expressão nas diferentes áreas do conhecimento” abordadas pelo programa, foram reveladas e fortaleceram as discussões do grupo nos momentos de formação quanto a importância da formação docente para o trabalho pedagógico que evidenciasse o aluno como protagonista e que criasse espaços para os saberes dos jovens na composição dos currículos.

Neste contexto a equipe pedagógica diagnosticou que ainda havia uma demanda de formação para aqueles profissionais que ainda não tinham se apropriado da metodologia de trabalho com projetos. Nos encontros formativos, no intuito de engajá-los nas discussões e avançar nos trabalhos foi realizada tematização de práticas existentes na escola. As discussões e reflexões ajudaram a perceber que a organização do trabalho com projetos implica em levantamento de situações problematizadoras, busca de possibilidades de respostas ou propostas de soluções para as questões selecionadas. A partir destas reflexões discutiu-se o que era preciso considerar em um planejamento de trabalho com projetos organizado através de sequências didáticas²⁵.

No processo de formação o grupo tinha ainda duas questões a serem respondidas. Para o planejamento e elaboração de projetos no Ciclo Autoral precisa ser compreendido o conceito de autoria e intervenção social. Apesar do entusiasmo para desenvolver um trabalho novo, naquele momento não tinha muita orientação, nem fundamentação teórica sobre o assunto. O material distribuído pela Secretaria Municipal de Educação – Programa Mais Educação trouxe algumas informações e conjuntamente com a equipe de professores passamos por um processo de construção de conceitos de autoria e intervenção social.

Na metodologia de trabalho, através de pesquisas e estudos, professores e alunos foram construindo a compreensão de como apresentar um trabalho de autoria. Nessa experiência os alunos foram descobrindo que a partir dos textos lidos, das ideias coletadas e das pesquisas teóricas e de campo realizadas, foram

²⁵ Segundo Dolz e Shneuwly (2004), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

selecionando as informações que contribuíram para as discussões, reflexões, tomada de decisão na organização dos estudos, postura frente à autonomia de estudos e apresentação de ideias. Nesse sentido, os alunos passavam por um processo de aprendizagem, percebendo que, a partir das experiências vividas no grupo, nesse contexto de estudos, eles formulavam opiniões e proposições a cerca dos assuntos e construíam seus textos com base na fundamentação teórica e nos dados coletados nas pesquisas.

Inicialmente o grupo de professores, após a apresentação na metodologia de trabalho com projetos aos educandos, realizou rodas de conversa com os mesmos que levariam ao levantamento de temas de pesquisa. Nessa reunião, os alunos das diversas turmas foram indagados e puderam se manifestar quanto aos temas de interesse. De modo geral, os alunos apontaram problemas enfrentados na comunidade e o descontentamento com o esquecimento sofrido pela população.

A reflexão sobre os problemas vivenciados cotidianamente na família, na escola ou no bairro impulsionou no grupo a vontade de procurar soluções para suas inquietações. Esse movimento estimulou o conhecimento e aprofundamento dos problemas da comunidade e despertou nos alunos o desejo de agir.

Durante as aulas foi realizado levantamento dos temas pelas diversas turmas, a equipe docente analisou e organizou em fichas por eixo temático. Na organização dos estudos foram selecionados o Eixo Temático Violência e Problemas Sociais com a temática Bullying e Pedofilia; o Eixo Temático Saúde e Prevenção com a temática Gravidez na Adolescência, Câncer e Drogas Lícitas; O Eixo Temático Meio Ambiente com a temática Cuidando do Entorno da Escola, Água e Poluição Sonora; o Eixo Temático Política e Sociedade com a temática Rolezinho e Funcionamento da Pediatria na Unidade Básica de Saúde do Jardim Helena.

Em seguida foi realizada uma reunião com os alunos e professores no auditório para escolha dos eixos temáticos. A partir destes eixos os alunos inscreveram-se nos grupos de estudo de acordo com o interesse de cada um associado às vagas oferecidas (dezessete ou dezoito alunos por grupo).

Após a formação dos grupos, os professores escolheram em qual eixo temático realizariam a tutoria, levando em consideração sua afinidade com o tema ou por considerá-lo um desafio para sua formação. Tal iniciativa buscou romper com a antiga prática de turmas convencionais, em que atua apenas um único professor, competente em determinadas áreas. Neste trabalho dois ou mais professores

assumiram a responsabilidade por um grupo de alunos, para que fosse desenvolvido um trabalho colaborativo no planejamento e desenvolvimento da proposta.

O cronograma de trabalho contendo datas e horários para realização dos estudos e das reuniões com os professores tutores, foi organizado coletivamente, a partir dos dados oferecidos pelos grupos, sob a orientação da coordenadora pedagógica.

Os grupos constituídos foram organizados em espaços chamados de “Oficinas”. Nessas oficinas, alunos e professores tutores abriram espaço para o debate e defesa de ideias na definição do tema principal a partir da lista elencada para cada eixo. Foram definidos objetivos e metas para a construção do TCA em cada equipe.

No processo inicial, em reunião da equipe docente com a coordenação pedagógica, decidiu-se que uma estratégia metodológica para a realização do trabalho seria a utilização de sequências didáticas. Então os professores tutores apresentaram as sugestões aos alunos e reorganizaram-nas a partir das necessidades dos grupos, considerando os objetivos e metas estabelecidas.

No horário de formação, foram estudadas adaptações curriculares para o desenvolvimento da metodologia de trabalho científico no Ensino Fundamental, especialmente o trabalho e orientação para escrita do gênero que não era comum aos alunos desta etapa de ensino.

Durante o desenvolvimento dos estudos e pesquisas, os tutores faziam intervenções e auxiliavam no planejamento e replanejamento dos planos de trabalho sempre que necessário. Ao longo da execução dos projetos, os alunos juntamente com os professores, estudavam e definiam as possibilidades de apresentação da pesquisa, de acordo com o andamento do trabalho, nessa etapa era necessário definir as formas de registro do processo e do produto final.

A apresentação dos resultados dos grupos de pesquisa ocorreu em um seminário com a participação de todos os envolvidos, inclusive com a presença dos pais e ou responsáveis. Naquele momento, houve a exposição dos textos produzidos, pelos alunos, na modalidade escrita ou oral (banners, palestras, revistas e folders), o uso das diferentes linguagens teatral, musical, e recursos midiáticos (filmes, slides e documentários).

Cabe frisar, que a relação dos alunos com a escola sofreu os efeitos das ações, pois as manifestações são intensas quando demonstram entendimento

quanto da importância da participação nas transformações das condições no contexto escolar.

“Eu acho que (o trabalho) não vai se acabar só no momento da apresentação. Não vai terminar tudo que a gente aprendeu ali, vamos levar como uma experiência para vida, a gente aprendeu muitas coisas, não só com o senhor (professor tutor) mas com cada um que estava ali disposto a fazer o trabalho acontecer. (B., aluna do 9º ano)

“Eu fiquei muito impressionada com o resultado. Nós aprendemos muito. Vou levar para a minha vida. Coisas que eu não sabia e ninguém do nosso grupo e ficamos sabendo através das pesquisas que fizemos.” (S., aluna do 9º ano)

“O TCA foi mais que um trabalho de escola, mas um trabalho divertido onde a gente aprendeu a trabalhar em grupo e aprendemos várias coisas além disso, não somente sobre a religião, mas sobre a importância do respeito e do conhecimento que quebra muitas barreiras.” (T., aluna do 9º ano)

Dentre as contribuições deste trabalho com projetos destacam-se: a possibilidade de os professores estarem mais próximos aos alunos, observando suas peculiaridades, a socialização de percepções sobre os alunos entre os professores, contribuindo para o fortalecimento da ideia de que os alunos não são dos professores, mas da escola.

CAPITULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação inicial deste trabalho é contribuir com um relato de experiência de ações pedagógicas desenvolvidas em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, desencadeadas a partir da identificação de problemas por meio da ferramenta PDDE Interativo. Para tanto, tomou-se como objeto o Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo, de modo a compreendê-lo.

Através da observação de minha prática pude notar o aumento das informações educacionais disponibilizadas às escolas. O gestor escolar enfrenta grande dificuldade em virtude da escassez de recursos e tempo para fazer uma avaliação mais detalhada da unidade educacional, que consiga articular as informações organizadas que relacionem as metas estabelecidas em anos anteriores, os indicadores de repetência e evasão, dentre outros dados, atrelando-os aos resultados das avaliações externas. O PDDE Interativo configura-se como uma ferramenta disponibilizada pelo MEC em parceria com as secretarias municipais e estaduais que pretende auxiliar a gestão da escola nesta árdua tarefa de coletar e organizar os dados que retratem a escola e a sua trajetória, facilitando a análise dos mesmos e a proposição de intervenções.

A partir de um estudo da ferramenta PDDE Interativo e de produções que abordassem outros programas federais de repasse de recursos financeiros direto para a escola pude concluir que essas pesquisas foram de grande valia, uma vez que esses estudos favoreceram diferentes olhares sobre a questão da autonomia da escola e da descentralização das decisões e dos recursos financeiros. Foi importante observar diferentes práticas e perceber como encaravam os desafios diante dos repasses do Governo Federal, mas também lançar luzes sobre nossos próprios caminhos.

Ao resgatar um histórico do processo de implementação do PDDE Interativo, bem como as legislações e normatizações que orientaram sua implementação, notei que não há uma relação de intencionalidade do PDDE Interativo e a obrigatoriedade de implantar projetos, e em especial um programa de outra esfera de governabilidade.

É evidente que não foi apenas o PDDE interativo que promoveu o planejamento e execução dos projetos, mas teve sem dúvida um papel importante. O programa, além de viabilizar um diagnóstico detalhado da escola, permite o

acesso a recursos financeiros que puderam ser utilizados em prol de projetos que dificilmente sairiam do papel. Outros pontos que colaboraram para as ações pedagógicas vivenciadas na escola e podem ser elencados são a estabilidade do grupo de professores que favorece um conhecimento da realidade, a continuidade dos estudos de formação em serviço, a implementação de projetos que são constantemente avaliados e aprimorados a cada ano, além de outros momentos de avaliação já utilizados pela escola para conhecimento de sua realidade.

Nos estudos correlatos, apresentados nesta pesquisa, há autores que enfatizam que o processo de descentralização proposto pelos programas de repasse de recursos financeiros direto à escola, na verdade constituem-se numa desconcentração de tarefas, havendo ainda, total responsabilização da escola pela melhoria da qualidade do ensino. Na Emef Raimundo Correia, entretanto, o que houve foi aproveitar a oportunidade para dar continuidade a projetos gestados na unidade, que tinham dificuldades de prosseguir, dentre outros motivos, por questões de recursos financeiros.

A escola em nenhum momento esteve à mercê de ditames de instâncias superiores que interferissem nas ações que foram decididas coletivamente. Ficou evidente que a unidade educacional não sucumbiu a ajustar sua gestão aos interesses do governo federal, até porque os seus encaminhamentos permaneceram na opção de valorizar o papel político-pedagógico, bem como a decisão coletiva.

Um dos desafios observados no decorrer do processo de implementação do uso do PDDE decorre da dificuldade de contar com o número total de membros da comunidade escolar em todas as reuniões e de garantir a presença de uma quantidade significativa de pais nas reuniões de avaliação. Isso se dá devido a dinâmica da escola, considerando sua organização (espaço e tempo), e a cultura de não participação. No entanto, este relato contempla ações no sentido de contribuir para a ampliação da participação dos pais nos diversos colegiados.

Entendo que a pesquisa, mesmo restrita a uma escola, pode contribuir para o campo da gestão, pois abarca um processo de organização do trabalho. Entretanto representa apenas uma pequena mostra do universo de estudo sobre o qual se debruça.

O desenvolvimento das ações pedagógicas que serão desenvolvidas na escola precisa ser cuidadosamente elaborado. A formação é essencial e de responsabilidade coletiva. A gestão tem nesse âmbito o papel indispensável de

articulação, organizando os tempos e os espaços da escola para a participação de todos no processo educativo, acima de tudo privilegiando um ensino de melhor qualidade.

No entanto ainda se faz necessário refletirmos sobre a ampliação da participação dos pais e responsáveis no âmbito político, nos processos de avaliação e decisões, nos colegiados e nos diferentes espaços de discussão, não apenas como espectadores nos eventos ou reuniões.

Portanto ressalto a importância de a escola garantir sua autonomia na elaboração e implementação de projetos que atendam as demandas de sua comunidade escolar, considerando o papel do estado no repasse de verbas e na disponibilização de recursos que garantam sua execução, desde que assegure suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Caderno Pesquisa. [online]. 2001, n.113 [citado 2009-05-14], pp. 51-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em setembro de 2014.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2013.

ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

AZEVEDO, Lylcy Bezerra. **Impacto do financiamento direto às escolas**: um estudo sobre o programa Escola Aberta no DF. 116p. Dissertação de Mestrado em Gestão Social e do trabalho – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3575>. Acesso em setembro de 2014.

BORDIGON, Genuíno. Proposta Pedagógica. In: **Gestão Democrática da Educação**. MEC - Boletim 19, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em de 5 de outubro de 1998.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado** - PDRAE. Brasília: MARE, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em novembro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução FNDE/CD nº12, de 10 de maio de 1995. Brasília: 1995.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº3, de 4 de março de 1997. Brasília: FNDE, 1997.

_____. Ministério da Educação. Manual de orientação para constituição de unidades executoras. Brasília: FNDE, 1997.

_____. Ministério da Educação. Resolução FNDE/CD nº3, de 4 de março de 1997. Brasília: FNDE, 1997.

_____.Ministério da Educação. FNDE. Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, Brasília, 1998.

_____.Ministério da Educação. FNDE. Resolução CD/FNDE nº 25 de 25 de Maio de 2011.

_____.Ministério da Educação. FNDE. Resolução nº 22, de 22/06/2012. Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/res22_22062012.pdf. Acesso em outubro de 2014.

_____. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Lei federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

CARDOSO, José Carlos Martins. **O PDDE como instrumento de democratização da gestão no Pará**.158p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, Minho, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2003.

CORTELLA, Mario Sérgio e JANINE RIBEIRO, Renato. **Política para não ser idiota**. São Paulo: Papirus 7 mares, 2010.

FALCAO, Mary Sylvia Miguel. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE) nas escolas de Dourados/Mato Grosso do Sul: uma proposta (re)centralizadora**.271p. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetor de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo, Atlas, 2002.

KALAM, Roberto Jorge Abou. **O PDDE no contexto do financiamento público da educação: implementação de políticas e implicações na gestão escolar**. 160p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora,2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho e LEMOS, Mônica Ferreira. **A gestão crítico-criativa na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural**: o plano de gestão como artefato cultural transformador. In: II Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 2014, Uberlândia. p. 1-10

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 11^o Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009

MILITÃO DA SILVA, Jair. **A autonomia da escola pública**: a re-humanização da escola Campinas: Papyrus, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em março de 2015.

_____. Escola On Line. Disponível em: http://websme.prodam /escola/ se1426_ ASP / index_ sme. Asp

_____. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Plano de navegação do autor: professor. SME/DOT, 2014. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em março de 2015

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo. SME/DOT, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Batista (org). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

RIOS, Terezinha de A. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.** 5 ed, São Paulo:Cortez,2005.

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão.** Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Permanências e mudanças na organização do trabalho escolar nas Geraes: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE-Escola.** Disponível em <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/961>. Acesso em setembro de 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia** Campinas: Papirus, 2010.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho.**Porto Alegre: Artmed, 1998

RIBEIRO, LRC. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): **uma experiência no ensino superior (online).** São carlos: EdUFSCar, 2008. 151p.
<https://books.google.com.br>

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: O que é e como se faz (online). São Paulo, Loyola, 1998 <https://books.google.com.br/books>

ANEXOS

LEVANTAMENTO DE TEMAS PARA O TCA – Ciclo Autoral	
Violência	Internet
Lixo	Alimentação Escolar
Câncer	Poluição Ambiental
Rolezinho	Manifestações
Abandono de cães/animais	Água
Trânsito	Reciclagem
Justiça com as próprias mãos	Racismo
DST	Copa do Mundo
Tecnologia	Exploração do trabalho infantil
Perigo de soltar pipas	Agressão contra a mulher
Bullying	Pedofilia
Mau funcionamento dos hospitais públicos	Instituto Cijasa
Vacinas	Instituto Alana
Áreas de lazer	Maioridade Penal
Narguile	Música na periferia
Cigarro	Bebidas alcoólicas
Gravidez na Adolescência	Energias alternativas / Poluições

Trabalho Colaborativo Autoral / “Trabalho de Conclusão de Ano” (TCA)

Proposta para os nonos anos do ano letivo de 2014, todos os itens podem e **devem** ser alterados (excluídos/revistos/ampliados/incluídos/etc.) e discutidos, são, portanto, apenas sugestões.

Tema

- Temas selecionados: “violência”, “Saúde e Prevenção”, “Meio Ambiente” e “Política e Sociedade”.

Orientação

- A orientação e coordenação dos grupos que realizarão o TCA, em cada um dos nonos anos, estará a cargo, primordialmente, mas não exclusivamente, dos professores, conforme a tabela abaixo;

- Serão tutores do TCA:

	G1	G2	G3	G4
9A/B	Silvia/	Neuza/	Luiz/	Paulo/
9C/D	Claudiano/	Lúcia/	Cleber/	Dóris/
Orientação	POIE/OSL	POIE/OSL	POIE/OSL	POIE/OSL

OBS. Esta orientação será organizada de acordo com cronograma de dias e horários de atendimento.

Organização

- Os alunos serão organizados em 4 grupos (por turma; G1/G2/G3/G4), de acordo com as inscrições realizadas a partir dos temas.

- O grupo de professores terá como função primordial:

Elaborar roteiro de trabalho que norteará o desenvolvimento do trabalho (TCA)

Produto Final

- Planejamento (como será a apresentação?)

Processo e Datas

- O desenvolvimento do TCA dar-se-á em **etapas**, cada qual com seus objetivos e sua data limite, sendo passíveis de avaliação e revisão por todos os professores envolvidos. Vale lembrar que as datas limite não implicam em parada do processo de construção do trabalho, ou seja, caso uma determinada turma ou grupo tenha atingido os objetivos antes do esperado o processo pode seguir normalmente as próximas etapas à critério dos para professores orientadores.

Avaliação e Revisão

Etapa	Objetivos	Nº de Encontros
1		
2		
3		
4		

O TCA será constituído de duas notas (de zero a dez), sendo uma individual e uma coletiva;

- Constituirão componentes avaliativos da nota individual: o engajamento, participação e desempenho e as produções dos alunos em relação ao todo e demais aspectos que o professor orientador julgar necessários, desde que conversado no coletivo dos professores.

- Constituirão componentes avaliativos da nota coletiva: a atuação, a os quesitos qualitativos e/ou quantitativos dos materiais levantados, o alcançar dos objetivos das etapas e demais quesitos pertinentes aos respectivos grupos (G1/G2/G3/G4, citados acima).

Para o terceiro bimestres:

- As notas, individuais e coletivas, de TCA serão geradas pelo professor tutor da turma e repassadas aos pares que as integrarão, sem alterações, como atividades bimestrais.

Para o quarto bimestre:

- Os professores tutores, em conjunto com os demais profissionais, avaliarão todo o processo de desenvolvimento, produção e conclusão dos produtos finais e, a partir desta avaliação, gerar tanto a nota individual quanto a nota coletiva, ambas integrando as atividades avaliativas bimestrais de todos os profissionais.

TCA – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES - 9 A/B						
JUL	14	15	16	21	22	28
	Reunião	Apresentação dos temas	Inscrições	Oficinas	Reunião	Oficinas
				4ª e 5ª aula		2ª e 3ª aula
AGO	04	11	18	19	25	
	Oficinas	Oficinas	Oficinas	Reunião	Oficinas	
	4ª e 5ª aula	2ª e 3ª aula	4ª e 5ª aula		2ª e 3ª aula	
SET	01	08	15	16	22	29
	Oficinas	Oficinas	Oficinas	Reunião	Oficinas	Oficinas
	4ª e 5ª aula	2ª e 3ª aula	4ª e 5ª aula		2ª e 3ª aula	4ª e 5ª aula
OUT	06	20	21	27		
	Oficinas	Oficinas	Reunião	Oficinas		
	2ª e 3ª aula	4ª e 5ª aula		2ª e 3ª aula		
NOV	03	10	11	17	24	
	Oficinas / Finalizando os trabalhos	Oficinas / Finalizando os trabalhos	Reunião	Oficinas / Finalizando os trabalhos/ Apresentação	Oficinas / Finalizando os trabalhos/ Apresentação	
	4ª e 5ª aula	2ª e 3ª aula		4ª e 5ª aula	2ª e 3ª aula	
DEZ	01	02	08			
	Avaliação junto aos alunos(as)	Avaliação dos(as) profs(as)	Avaliação junto aos alunos(as)			
	4ª e 5ª aula		2ª e 3ª aula			

TCA – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES - 9 C/D						
JUL	14	15	16	23	24	30
	Reunião	Apresentação dos temas	Inscrições	Oficinas	Reunião	Oficinas
				3ª e 4ª aula		2ª e 3ª aula
AGO	06	13	20	21	27	
	Oficinas	Oficinas	Oficinas	Reunião	Oficinas	
	3ª e 4ª aula	2ª e 3ª aula	3ª e 4ª aula		2ª e 3ª aula	
SET	03	10	17	18	24	
	Oficinas	Oficinas	Oficinas	Reunião	Oficinas	
	3ª e 4ª aula	2ª e 3ª aula	3ª e 4ª aula		2ª e 3ª aula	
OUT	01	08	22	23	29	
	Oficinas	Oficinas	Oficinas	Reunião	Oficinas	
	3ª e 4ª aula	2ª e 3ª aula	3ª e 4ª aula		2ª e 3ª aula	
NOV	05	12	13	19	26	
	Oficinas / Finalizando os trabalhos	Oficinas / Finalizando os trabalhos	Reunião	Oficinas / Finalizando os trabalhos/ Apresentação	Oficinas / Finalizando os trabalhos/ Apresentação	
	3ª e 4ª aula	2ª e 3ª aula		3ª e 4ª aula	2ª e 3ª aula	
DEZ	03	04	10			
	Avaliação junto aos alunos(as)	Avaliação dos(as) profs(as)	Avaliação junto aos alunos(as)			
	3ª e 4ª aula		2ª e 3ª aula			

TCA - Planilha das apresentações dos trabalhos					
Data	Eixo	Tema	Turmas/Apresentação	Turmas	Qtde
08/12	Política e Sociedade	Rolezinho	grupo 9º ano + 8ºs anos	5º anos	250
		UBS Jd Helena	grupo 9º ano		
		cyberbullying	grupo 9º ano		
	Violência e Problemas Sociais	Pedofilia	grupo		
09/12	Saúde e Prevenção	DST	grupo 9º ano + 7ºs anos	5º anos	260
		Gravidez na Adolescência	grupo 9º ano		
		Drogas	grupo 9º ano		
		Câncer	grupo 9º ano		
		Drogas Lícitas	grupo 9º ano		
	Meio Ambiente	Poluição Sonora	grupo 9º ano		
10/12	Meio Ambiente	Cuidando do Entorno da Escola	Grupo 9º ano + 5ºs anos + 8ºs anos	5º anos	240
		A crise da água	grupo 9º ano		
	Violência e Problemas Sociais	Bullying no cotidiano	grupo 9º ano		
		Bullying na escola	grupo 9º ano		
	Cyberbullying	grupo 9º ano			

Anexos



EMEF RAIMUNDO CORREIA
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO
PROJETOS DESENVOLVIDOS EM 2014

PO RAIMUNDO CORREIA

PROJETOS

BANDAS E FANFARRAS

CLUBE DE LEITURA

EDUCOM

MÚSICA NA ESCOLA

PORTUGUÊS AVANÇADO

RECUPERAÇÃO PARALELA

XADREZ EDUCATIVO



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PARTECIPANDO DA FERIA DA ESCOLA



PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Rosana de Oliveira Nascimento
Marta Maria Rocha
Mara Lucia Martins
Eliana Ruis
Adriana O. de Almeida

Diretora
Assistente de Direção
Assistente de Direção
Coordenadora Pedagógica
Coordenadora Pedagógica



Mais Educação São Paulo



EMEF RAIMUNDO CORREIA – DRE MP

Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA

“SABER, COMPARTILHAR E FAZER ACONTECER”

Eixos Temáticos

PROBLEMAS SOCIAIS

SAÚDE E PREVENÇÃO

MEIO AMBIENTE

POLÍTICA E SOCIEDADE



Rosana de Oliveira Nascimento
Marta Maria Rocha
Mara Lucia Martins
Eliana Ruis
Adriana O. de Almeida

Diretora
Assistente de Direção
Assistente de Direção
Coordenadora Pedagógica
Coordenadora Pedagógica



<http://emefraimundocorreia.educapa.com/>

**Mais Educação
São Paulo**



EMEF Raimundo Correia

Trabalho Colaborativo de Autoria TCA

Saber, Compartilhar e Fazer Acontecer:

Professores orientadores: Rosana Rizzo, Lígia Rocha e Ivani Santos
Orientandos: Alunos (as) das 7^{as}, 8^{as} e 9^{as} anos

CUIDANDO DO ENTORNO DA ESCOLA

Nossa escola sofria constantemente com o descarte inapropriado de lixo em suas calçadas e redondezas, lixo esse que causava diversos males aos alunos e moradores da comunidade. Engajados em buscar uma solução os alunos deixaram de ser expectadores do problema e partiram para ação.

DESENVOLVIMENTO



Pesquisa de Campo e coleta de dados



Preparo para o plantio, conscientização e distribuição de sementes



Plantio em parceria com a comunidade



Espaço revitalizado

RESULTADOS

Buscamos e conquistamos em diferentes fontes, informações e parcerias. Um trabalho árduo mais que obteve uma mudança dentro e fora dos muros da escola. Limpamos, revitalizamos o espaço, conscientizamos a comunidade e os alunos acerca da importância da preservação e conservação do entorno da escola e do meio ambiente como um todo.

CÂNCER

O tema câncer foi escolhido por se tratar de uma doença que afeta muitas pessoas e pode ser agressivo ou não, dependendo de sua origem e localização. Além das pesquisas a cerca do tema o trabalho teve por objetivo investigar instituições que realizam o tratamento da doença e encontrar meios para apoiá-las.

DESENVOLVIMENTO

Pesquisa

Socialização de ações com os alunos da escola

Rodas de conversa e discussão do tema

Registro dos dados coletados

RESULTADOS

O grupo iniciou a pesquisa sobre o tema, com o objetivo de estudar e aprofundar a temática, divulgar para a comunidade escolar medidas preventivas pesquisadas. Também ajudar uma instituição de crianças com câncer, solicitando colaboração dos(as) alunos(as) lacres de latinhas de alumínio a fim de converter em recurso financeiro para doar para a instituição em questão.



EMEF Raimundo Correia

Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA

Saber, Compartilhar e Fazer Acontecer!

Política e Sociedade



Orientadores: Luiz, Cleber e Márcio

Orientandos: Alunos(as) do 9º ano

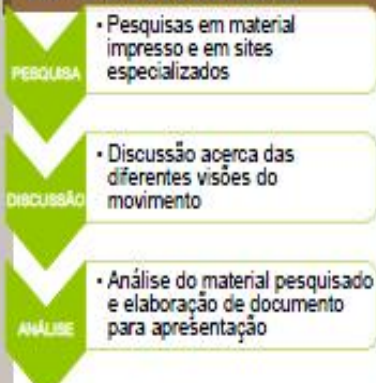
“Rolezinho”

Em 2014, alguns jovens passaram a utilizar as redes sociais para combinar encontros em Shoppings Center da Grande São Paulo. O movimento ganhou grandes proporções e ficou conhecido como “rolezinho”. Para entender melhor o movimento e os reais motivos da sua realização, um grupo de alunos, sob orientação do Prof. Luiz, foram em busca de respostas.



Reunião de finalização da pesquisa “Rolezinho”

Desenvolvimento



Resultados

Concluímos que os jovens da periferia não podem ser subestimados. A força desses movimentos causaram certas fissuras nas relações sociais dada à discriminação com que foram tratadas ao “ocuparem” um território seletivo e, até então, inalcançável, pois ao que parece, o filho da classe trabalhadora já nasce predestinado a ocupar lugares específicos na sociedade. Pensamento esse que, ao nosso olhar, já não faz mais parte da ideia dos (as) adolescentes.



Visita a UBS do Distrito do Jd. Helena



Discussão orientada pelo Prof. Cleber

“Funcionamento da Pediatría - UBS Jardim Helena” “Cyberbullying”

O ano de 2014 iniciou com uma proposta de pesquisa sobre o funcionamento e a administração do setor de Pediatría da UBS Jd. Helena e o Cyberbullying. As pesquisas apresentaram características de avaliação de processos de saúde da população e no estudo do fenômeno do Bullying a partir de uma nova perspectiva da internet.

Desenvolvimento



Resultados

Com base nas pesquisas o grupo de estudo chegou a conclusão que o funcionamento da UBS Jd. Helena precisa de mais profissionais na área da saúde como: médicos, enfermeiros e atendentes. Já a pesquisa sobre Cyberbullying o grupo concluiu que a escola é o ambiente onde é mais comum a ocorrência do Bullying que depois é compartilhado na internet.



EMEF Raimundo Correia Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA Saber, Compartilhar e Fazer Acontecer: Saúde e Prevenção

Orientadores: Sílvia, Andréia, Neuza e Alessandra

Orientandos: Alunos(as) do 9º ano



DST

Preocupados com a questão da sexualidade na adolescência, um grupo de estudo propôs como tema de projeto de pesquisa a questão das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Sabendo que a professora Sílvia poderia contribuir de maneira satisfatória, a mesma foi convidada para ser orientadora e prontamente aceitou. Iniciados os trabalhos, muitas discussões foram realizadas e os educandos pesquisaram em diferentes fontes de informação, analisando e pesquisando formas de prevenção.

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

Cada vez mais as adolescentes estão engravidando de maneira prematura. Pensando nisso, um grupo de alunos (as) se dispôs a entender melhor os motivos pelos quais, nos últimos anos, este índice vem crescendo assustadoramente e conhecer mais profundamente métodos anticoncepcionais naturais e artificiais existentes, assim como os definitivos (esterilizações).

DROGAS LÍCITAS

Analisamos o uso de entorpecentes em nossa sociedade em seus aspectos políticos e econômicos, dando ênfase ao tráfico de drogas e seus desdobramentos, bem como as consequências pessoais e sociais, por exemplo a proliferação de doenças e gravidez na adolescência.

DESENVOLVIMENTO

Discussão sobre o tema

Levantamento de dados

Análise de filmes e/ou documentário

Seleção de matéria para elaboração da pesquisa

REGISTRO



Alunas produzindo revista eletrônica

DESENVOLVIMENTO



Alunos(a) analisando e discutindo texto sobre drogas

CONCLUSÕES

O grupo de pesquisa conscientizou-se sobre a importância da atuação na sociedade em que vive e intervêm socialmente na campanha de vacinação contra HPV.

Também desenvolveram uma revista eletrônica que será apresentada no seminário realizado na Escola e compartilhada no SITE emefraimundocorreia.educapx.com

RESULTADOS

Após muitas discussões e análise de dados, o grupo de estudo concluiu que o uso de substâncias tóxicas, principalmente bebidas alcoólicas e maconha, associada a falta de diálogo com os pais são as principais causas que levam a gravidez na adolescência.

CONCLUSÕES

Vivemos numa sociedade consumista e individualista onde o consumo de drogas passa a significar aceitação e pertencimento a um grupo. Ampliamos o nosso conhecimento com as vivências trazidas pelo grupo de estudo e elaboramos outras propostas de comportamentos possíveis diante do assédio das drogas.



EMEF Raimundo Correia Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA Saber, Compartilhar e Fazer Acontecer: Violência



Orientadores: Claudiano, Lillian, Lucila e Camila
Orientandos: Alunos(as) do 9º ano

Bullying

O Bullying é um problema social que não ocorre somente na escola, está presente no dia a dia, no trabalho, nas ruas e também na tecnologia. O Bullying não é uma simples brincadeira de mal gosto e sim um assunto muito sério que pode trazer um mal para a vida da vítima



Ensaios para encenação sobre Bullying

Pedofilia

A escolha do tema pedofilia pelo grupo de estudo se deu devido a mídia abordar constantemente casos ocorridos em escolas públicas. A pedofilia abordada neste trabalho é compreendida como um transtorno sexual, no qual geralmente o indivíduo sente atração por crianças pré-púberes.



Palestra realizada pelos alunos na E.E. Heckel Tavares

Desenvolvimento

- Análise de textos.
- Pesquisa de Campo e análise de vídeo.
- Processo de Criação para coreografia.
- Palestras



Desenvolvimento

- * Discussões sobre o filme "Confiar" – que retrata a pedofilia em geral.
- * Pesquisas sobre Pedofilia e seu enquadramento na legislação penal.
- * Estudos sobre a frequência e as maneiras de prevenção contra essa prática.



Resultados

A partir dos estudos e pesquisas realizados pelo grupo percebeu-se que as ações para evitar o Bullying só são possíveis com orientação, conversa e sensibilização através de um longo processo de formação.



Resultados

Concluímos que a maior incidência de casos ocorre via internet em consequência da prática muito comum entre crianças e adolescentes de estarem conectadas às redes de informações digitais. O grupo alertou os colegas de faixas etárias próximas sobre estes riscos através de palestras realizadas dentro e fora da Unidade Escolar.





EMEF Raimundo Correia Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA Saber, Compartilhar e Fazer Acontecer: Meio Ambiente



Orientadores: Paulo, Luciane e Doris

Orientandos: Alunos(as) do 9º ano

Poluição Sonora

Com o advento das novas tecnologias e a concentração de pessoas nos centros urbanos, nas últimas décadas, as doenças relacionadas à audição cresceram muito no Brasil e no Mundo. Os barulhos provenientes da indústria, veículos, meios de comunicação e outros ruídos causam danos à saúde do ser humano. Pensando nisso, um grupo de alunos (as), com a orientação da professora Doris, decidiram investigar e entender melhor a poluição sonora.



Reuniões do grupo de estudo sobre "Poluição Sonora"

Desenvolvimento

Reuniões para estudo do tema

Discussões e análises das informações coletadas

Elaboração de plano de ação para conscientizar a comunidade



Visita ao núcleo de tratamento de água da Sabesp

Resultados

Concluiu-se que ninguém está imune a doenças provocadas pelo barulho excessivo e que cabe a todos colaborar para que a poluição sonora diminua.

O resultado da pesquisa e as ações do grupo de estudos foram publicados na revista "RAIMUNDO INFORMA" edição Nov./2014 e publicada no SITE: emefraimundocorreia.educapx.com



Conscientização para economia de água

Água

O Estado de São Paulo passa por uma das maiores secas dos últimos anos devido a falta de chuvas, o desperdício e o mau gerenciamento pelo poder público. A partir dessa problemática, alunos e professores organizaram um grupo de estudos acerca do tema, pesquisando em diferentes fontes e visitando locais especializados em busca de conhecimento.

Desenvolvimento

Discussões e análises de reportagens e documentários

Criação de um fórum de discussão nas redes sociais

Visita monitorada à estação de tratamento de esgoto e água Sabesp

Resultados

O grupo realizou levantamentos de dados do consumo de água de algumas famílias do distrito do Jd. Helena através do registro e/ou histórico do consumo disponível no demonstrativo de pagamento mensal e com os dados pesquisados durante os encontros semanais elaborou um documento que será apresentado no seminário "Saber, Compartilhar e Fazer Acontecer" e disponibilizado do SITE da EMEF.