

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

Célia Regina Alves Dias dos Santos

Gestão Escolar e Avaliação em Larga Escala: desafios para o desempenho de estudantes
em uma escola da rede municipal de ensino de São Luís

Juiz de Fora

2021

Célia Regina Alves Dias dos Santos

Gestão Escolar e Avaliação em Larga Escala: desafios para o desempenho de estudantes em uma escola da rede municipal de ensino de São Luís

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

Orientador: Prof. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Juiz de Fora

2021

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

Santos, Célia Regina Alves Dias.

Gestão e Avaliação em Larga Escala: desafios para o desempenho de estudantes em uma escola da rede municipal de ensino de São Luís / Célia Regina Alves Dias Santos. - 2021.

156 f. : il.

Orientadora: Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Avaliação em Larga Escala. 2. SAEB. 3. Gestão de Resultados Educacionais. 4. Desempenho Escolar. 5. Fatores Contextuais Educacionais. I. da Silva Azevedo Alvim, Maria Isabel, orient. II. Título.

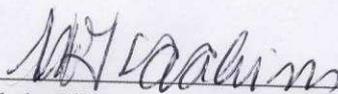
Célia Regina Alves Dias dos Santos

Gestão escolar e avaliação em larga escala: desafios para o desempenho de estudantes em uma escola da rede municipal de ensino de São Luís

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

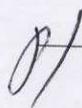
Aprovada em 03 de dezembro de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dra. Liamara Scortegagna

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)



Profa. Dra. Mariane Ambrósio Costa

Prefeitura de Mar de Espanha

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus pais e avós - meus eternos educadores; aos meus filhos e irmãos; aos meus professores que auxiliaram no meu crescimento pessoal e profissional; aos profissionais da educação; às meninas e meninos que me inspiram na arte de pensar à educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Meishu-Sama pelo dom da vida e pela capacidade de produzir ideias, atitudes e ações.

Quero externar a minha sincera e mais profunda gratidão e amor incondicional aos meus pais, Domingos Alves dos Santos e Enedina Alves Dias dos Santos (*in memoriam*) e aos meus avós - meus eternos educadores!

Com carinho, ao meu irmão Enedson Alves Dias dos Santos pelas idas, vindas e esperas para me levar de bicicleta para casa depois das aulas, no turno noturno. Gratidão especial aos meus filhos Leonardo Célio Alves Dias dos Santos e Lauanne Caroline Alves Dias dos Santos pela compreensão e ausência devido à minha dedicação aos estudos; à neta Luna Cecília Castro Santos pelas diversas vezes que me desviou a atenção dos textos dizendo, vovó eu te amo!

Gratidão especial e incondicional às professoras: Irades da Silva Pereira, D. Donária, D. Mariana, Maria de Jesus Correa Cunha (*in memoriam*); 1º ano fraco: Aldenira Trindade; 1º ano forte: Nazaré; 2º ano: Cleudes; 3º ano: Maria da Graça Ribeiro; 4º ano: Francinete Machado; 5ª série: Albertina dos Santos Vilar (*in memoriam*); 6ª série: Maria da Conceição Machado; 7ª série: Maria da Gloria Cruz da Silva; 8ª série: Graça Amaral/Elza Maria dos Santos Costa.

Às minhas queridas escolas: Grupo Escolar Dr. Dunches de Abranches, UE Salustiano Trindade, Colégio Creuza Ramos e Colégio Exitus; à comunidade escolar do CE Maria José Aragão pelo apoio e compreensão, em especial e com profunda gratidão ao Gestor Wilson dos Santos Chagas que apostou na ideia e contribui com essa pesquisa.

Aos agentes de suporte acadêmico, a todos os professores e administrativos do PPGP, pelo incentivo aos estudos e à produção científica; à Professora Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, pela valorosa orientação; à Prof. Dra. Liamara Scortegagna ICE/UFJF e Prof. Dra. Daiana Pereira Neto SEE/MG pelas importantes contribuições durante a banca de qualificação; ao Professor Dr. Daniel Eveling pela importante assistência de suporte acadêmico, minha gratidão especial; aos colegas mestrandos da turma 2019 pelo carinho, apoio e incentivo;

À SEMED São Luís pelo compromisso e valorização; à comunidade escolar da UEB Cidade Olímpica, pela inspiração da pesquisa, em especial à gestora Aurilene Pestana Lima e a todo corpo docente e discente pela compreensão e incentivo.

Gratidão, gratidão, gratidão!

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF) e vinculado à Faculdade de Educação da mencionada instituição superior, nasce a partir da análise da série histórica do desempenho obtido pela Unidade de Educação Básica Cidade Olímpica, escola da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, no Estado do Maranhão, ao longo da participação da instituição nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entre os anos de 2005 a 2017 foi constatada uma série de variações nos dados de desempenho da instituição escolar. Assim, a partir de levantamento de dados contextuais da referida escola, foi possível perceber alguns indicadores das avaliações do SAEB e dados contextuais que podem justificar as variações apresentadas, dentre estes: o índice de violência no bairro; o registro de casos de violência ocorridos no interior da escola; os problemas de infraestrutura do prédio escolar; a rotatividade de gestores da escola e a falta de recursos financeiros. Assim, buscou-se uma análise documental, no intuito de construir um referencial teórico e bibliográfico no qual analisassem-se as interferências dos referidos fatores, no desempenho dos estudantes. Com base na compreensão do significado dos dados, realizou-se uma pesquisa de base comparativa, sobre a realidade de instituições escolares que tiveram seus projetos estruturados no combate à violência e às demais situações que possam ser visualizadas e, por fim, são apresentados os resultados e proposições para a escola lócus da pesquisa, com o objetivo de melhorar o desempenho nas avaliações em larga escala a partir da compreensão dos dados contextuais da instituição.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. SAEB. Gestão de Resultados Educacionais. Desempenho escolar. Fatores Contextuais de violência.

ABSTRACT

The present study, developed within the scope of the Professional Masters in Management and Evaluation of Public Education (PPGP), of the Center for Public Policy and Education Evaluation, of the Federal University of Juiz de Fora (Caed/UFJF) and linked to the Faculty of Education of The aforementioned higher institution is born from the analysis of the historical series of the performance obtained by the Cidade Olímpica Basic Education Unit, a school in the Municipal Public Education Network of São Luís, in the State of Maranhão, throughout the institution's participation in the evaluations of the Education System. Assessment of Basic Education (SAEB). Between the years 2005 to 2017, a series of variations was found in the performance data of the school institution. Thus, from a survey of contextual data from that school, it was possible to perceive some indicators of the SAEB assessments and contextual data that can justify the variations presented, including: the rate of violence in the neighborhood; the record of cases of violence that occurred inside the school; the infrastructure problems of the school building; the turnover of school managers and the lack of financial resources. Thus, a document analysis was sought, in order to build a theoretical and bibliographic framework in which to analyze the interference of these factors in the performance of students. Based on the understanding of the meaning of the data, a comparative research was carried out on the reality of school institutions that had their projects structured in the fight against violence and other situations that can be visualized and, finally, the results are presented. and propositions for the school locus of research, with the aim of improving performance in large-scale assessments based on the understanding of the institution's contextual data.

Keywords: Large-Scale Assessment. SAEB. Educational Outcome Management. School performance. Contextual Factors

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Gráfico relativo ao sexo dos estudantes	31
Imagem 2 - Gráfico relativo à Cor/Raça autodeclarada pelo estudante	32
Imagem 3 - Gráfico relativo à escolarização da mãe do estudante.....	33
Imagem 4 - Gráfico relativo à frequência à escola pela primeira vez.....	34
Imagem 5 - Gráfico relativo ao tipo de escola frequentada pelo estudante.....	35
Imagem 6 - Gráfico relativo ao número de vezes de reprovação do estudante.....	36
Imagem 7 - Mapa do bairro Cidade Olímpica.....	38
Imagem 8 - Interação dos alunos líderes, projeto de enfrentamento ao <i>bullying</i>	46
Imagem 9 - Telhado da quadra poliesportiva	48
Imagem 10 - Detalhe do telhado da quadra poliesportiva.....	48
Imagem 11 - Área do parquinho desativado I	49
Imagem 12 - Área do parquinho desativado II.....	49
Imagem 13 - Gráfico demonstrativo da evolução do IDEB observado, 5º ano	53
Imagem 14 - Gráfico demonstrativo da evolução do IDEB observado, 9º ano	55
Imagem 15 - Fluxograma Demonstrativo dos elementos descritos na pesquisa.....	62
Imagem 16 - Gráfico demonstrativo da Evolução do IDEB observado, 5º ano, Ensino Fundamental, EMEF Campo Salles, no período de 2007 a 2019.....	89
Imagem 17 - Gráfico demonstrativo da Evolução do IDEB observado, 9º ano, Ensino Fundamental, EMEF Campo Salles, no período de 2007 a 2019.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Demonstrativo do número de Gestores Gerais atuantes na UEB Cidade Olímpica, no período de 1998 a 2020.....	50
Quadro 2	- Caracterização dos professores, seus respectivos vínculos e tempo de atuação na escola, Ensino Fundamental, anos finais.....	52
Quadro 3	- Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas - 5º ano Ensino Fundamental.....	53
Quadro 4	- Demonstrativo do IDEB observado e as metas projetadas, para o 9º ano, do Ensino Fundamental.....	54
Quadro 5	- Desempenho de Estudantes do 5º ano, da UEB Cidade Olímpica no SIMAE/São Luís.....	56
Quadro 6	- Desempenho de Estudantes do 9º ano, da UEB Cidade Olímpica no SIMAE/São Luís.....	57
Quadro 7	- Referências e as principais ideias e contribuições.....	60
Quadro 8	- Referências e principais pontos de pesquisa nas experiências analíticas.....	63
Quadro 9	- Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas para a EMEF Campos Salles, 5º ano, Ensino Fundamental.....	88
Quadro 10	- Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas para a EMEF Campos Salles, 9º ano, Ensino Fundamental.....	89
Quadro 11	- Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas para o CE Maria José Aragão, 9º ano, Ensino Fundamental.....	93
Quadro 12	- Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas para o CE Maria José Aragão, 3º ano do Ensino Médio.....	94
Quadro 13	- Síntese dos aspectos a serem usados para a escola.....	100
Quadro 14	- Propostas de ações para melhoria da gestão da UEB Cidade Olímpica.....	104
Quadro 15	- Síntese da promoção de um debate sobre os dados da pesquisa, com toda comunidade escolar.....	106
Quadro 16	- Síntese da implementação de um sistema de monitoramento de resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações internas e de larga escala.....	107
Quadro 17	- Síntese da criação de uma política de formação continuada que envolva os diferentes segmentos da escola.....	109

Quadro 18 - Síntese da implementação de mecanismos de planejamento, organização e gestão dos espaços pedagógicos.....	111
Quadro 19 - Síntese da criação de parcerias com mecanismos públicos, sociedade civil organizada e as famílias dos estudantes.....	114
Quadro 20 - Síntese da atualização e redimensionamento do Projeto Político Pedagógico..	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo de horário dos turnos de trabalho da escola.....	39
Tabela 2 - Demonstrativo do quantitativo de estudantes por turno, nível e modalidade de Ensino em 2020.....	39
Tabela 3 - Ocorrências na escola, segundo os jovens nos últimos 12 meses de 2015.....	43
Tabela 4 - Tipo de violências cometidas na escola, nos últimos 12 meses, segundo os que declararam que já cometeram alguma violência.....	43
Tabela 5 - Locais onde ocorreram mais violências na escola nos últimos 12 meses segundo os jovens.....	44
Tabela 6 - Fluxo Escolar do 5º ano, do Ensino Fundamental, em 2017.....	54
Tabela 7 - Fluxo Escolar do 9º ano, Ensino Fundamental, em 2017.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMCOL	Associação de Moradores do Bairro Cidade Olímpica
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAOP	Centro de Apoio Operacional às Promotorias
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada de Assistência Social
CVLI	Crimes Violentos Letais Intencionais
FLACSO	Faculdade Latino-Americanas de Ciências Sociais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MP-MA	Ministério Público – Maranhão
OEI	Organização dos Estado Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNUD	Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA E SEUS DADOS CONTEXTUAIS.....	20
2.1.	AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL.....	20
2.2.	A PROVA BRASIL.....	23
2.2.1	O SIMAE: caracterizações do município e seus dados contextuais.....	27
2.3	A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA.....	37
2.3.1	Indicadores sociais e dados de violência na UEB Cidade Olímpica.....	40
2.3.2	Infraestrutura escolar, gestão escolar e adequação docente.....	47
3	O SIGNIFICADO DOS DADOS CONTEXTUAIS E OS RESULTADOS DE DESEMPENHO.....	60
3.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.2	CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS DOS DADOS.....	66
3.3	ASPECTOS DA VIOLÊNCIA INFLUENCIANDO NO DESEMPENHO.....	72
3.4	EXPERIÊNCIAS PARA COMBATE A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	83
3.4.1	EMEF Campos Salles.....	84
3.4.2	O Centro de Ensino Maria José Aragão.....	91
3.5	SÍNTESE DOS ASPECTOS A SEREM USADOS PARA A ESCOLA.....	99
4	AÇÕES PROPOSTAS PARA MELHORIA NA GESTÃO DA UEB CIDADE OLÍMPICA.....	102
4.1	PROMOVER UM DEBATE SOBRE OS DADOS DA PESQUISA, ENVOLVENDO TODA COMUNIDADE ESCOLAR.....	105
4.2	IMPLEMENTAR UM SISTEMA DE MONITORAMENTO DE RESULTA- DOS DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NAS AVALIAÇÕES INTERNAS E DE LARGA ESCALA.....	106
4.3	CRIAR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE ENVOLVA TODOS OS SEGMENTOS DA ESCOLA.....	108
4.4	IMPLEMENTAR MECANISMOS DE PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS.....	111

4.5	CONSTRUIR PARCERIAS COM MECANISMOS PÚBLICOS, SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA E FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES.....	113
4.6	ATUALIZAR E REDIMENSIONAR O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO..	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICE A – Escala de proficiência em Língua Portuguesa, 5º ano, Ensino Fundamental.....	125
	APÊNDICE B – Escala de proficiência de Língua Portuguesa, 9º ano, Ensino Fundamental.....	127
	APÊNDICE C – Escala de proficiência em Matemática, 5º ano, Ensino Fundamental.....	129
	APÊNDICE D – Escala de proficiência de Matemática, 9º ano, Ensino Fundamental.....	134
	APÊNDICE E – Matriz de referência do SIMAE, Língua Portuguesa 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.....	138
	APÊNDICE F – Matriz de referência de Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental.....	139
	APÊNDICE G – Matriz de referência de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental.....	140
	APÊNDICE H – Termo de autorização para entrevista.....	141
	APÊNDICE I – Entrevista com o gestor geral do CE Maria José Aragão.....	144
	APÊNDICE J – Roteiro de entrevista.....	153
	APÊNDICE K – Síntese histórica do SAEB.....	155

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação versa sobre reflexões acerca dos resultados do desempenho dos estudantes da UEB Cidade Olímpica, localizada em São Luís – capital do Estado do Maranhão, e as variações em seus resultados no período de 2005 a 2017, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Para que possamos entender os processos oriundos da discussão sobre os resultados das avaliações externas é importante entender as alterações ocorridas no contexto internacional das décadas de 1980 e 1990. As transformações advindas a partir de então desencadearam processos na forma de desenvolver a administração pública apresentando mecanismos que superam o modelo burocrático¹ na busca por um modelo gerencial² de gestão, no qual são evidenciados fatores como: a gestão democrática, que busca a descentralização e delegar responsabilidades às instituições, juntamente a responsabilização pelos resultados obtidos; a autonomia financeira, para que o gestor busque juntamente com os demais atores, condições para resolver os problemas; a gestão de resultados, cobrada pela participação em avaliação em larga escala que responsabiliza profissionais da educação pelos resultados apresentados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA 2015).

Tais reformas “[...] iniciaram-se a partir dos compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990” (BROOKE, 2012, p. 347). Pontuamos tais questões, pois as mudanças na educação pública brasileira, a partir de tal período, tiveram foco na gestão de sistemas e na qualidade educacional e foram impulsionadas pelo processo de globalização. A referida conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e Banco Mundial. Conforme Casassus (2001) o objetivo principal dessa conferência era gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, dar maior ênfase ao processo de aprendizagem e atender as necessidades fundamentais de apreensão de conhecimento.

¹ Modelo de administração proposto por Weber (1963) caracterizado pela organização racional-legal que visa reger os agrupamentos sociais por meio de regras, estatutos, regulamentos, documentação, obediência hierárquica, formalidade e impessoalidade.

² Modelo de administração pública que contempla o foco nos resultados, a orientação para o cidadão-consumidor e a capacitação de recursos humanos, portanto, descentraliza os processos e delega poder.

Assim, as reformas educacionais da década de 1990, do século XX, instituíram um novo modelo de organização e gestão da educação pública, focada no tema do aprendizado e objetivava trazer em seu bojo os mais variados setores da atividade humana: econômico, político, social, científico na composição educacional. Da mesma maneira, as reformas interessavam ao setor produtivo, visto que o “[...] crescimento econômico de uma sociedade vem dependendo, cada vez mais, da capacitação literária, técnica e científica de sua população para frente às demandas de uma economia crescentemente dependente da comunicação, da informação e da tecnologia” (PONTES, 2012, p. 65).

A educação passou, então, a ser entendida e relacionada com variáveis demográficas, sociais e econômicas, a requerer grandes investimentos e uma aplicação consciente de recursos. Para atender a tais aspectos necessitava, portanto, de uma análise completa e profunda (PONTES, 2012, p. 66). Para estabelecer possíveis indicativos e indícios dos processos educacionais, o governo brasileiro, recém-saído de um período ditatorial, debatia uma nova Constituição. Esta foi marcada pela participação da população nas prescrições legais do seu texto e pela garantia de direitos como saúde e educação. Nos trâmites educacionais estabeleceram-se como dever do Estado e dos diferentes entes federativos a oferta de ensino e a garantia da sua qualidade.

Naquele contexto, foi necessário identificar as condições dos processos educacionais do país e para isso optou-se pela realização de avaliações em larga escala para aferir as principais linhas dos problemas brasileiros nessa área. Após as avaliações iniciais o governo estabeleceu o SAEB para aferir e acompanhar, desde os anos de 1990, as características educacionais do país, passando da fase inicial de diagnóstico para monitoramento e acompanhamento das redes brasileiras e as políticas públicas.

O SAEB ao ser aplicado aos estudantes apresenta em sua estruturação testes padronizados a serem respondidos, os quais são responsáveis por aferir o desempenho dos alunos. Há também a aplicação de questionários contextuais, que são respondidos por representantes de diversos segmentos que compõem a escola. Para esses elementos, o processo de avaliação de desempenho dos estudantes se faz importante, mas deve ser conjugado à obtenção e à análise de uma grande diversidade de informações que só será possível através da instauração de indicadores, como o fluxo, a complexidade da gestão, o indicador de nível socioeconômico, entre outros.

Assim, observa-se a importância da compreensão dos resultados alcançados pelas instituições para que de fato se consiga compreender também o processo de responsabilização que não deverá recair sobre um segmento apenas. Diante dessas informações, podemos perceber

influências de elementos contextuais de inserção da escola em seus resultados. Ao buscar compreender o contexto no qual a UEB Cidade Olímpica está inserida e identificar quais e por que esses elementos interferem em seu desempenho, haverá a possibilidade de uso de dados e de melhor entendimento de seu significado, o que, por sua vez, proporcionará uma tomada de decisão mais eficiente.

Ao longo de dezoito anos de atuação na coordenação pedagógica, observei várias mudanças na estrutura geral da UEB Cidade Olímpica. Assumi o cargo após aprovação em concurso, em meados do ano de 2002, para o acompanhamento dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no turno vespertino. Na época, a referida escola era única na oferta do referido nível de Ensino no bairro e, além disso, encontrava-se em pleno desenvolvimento do programa do Governo Federal, que visava à universalização do Ensino Fundamental, assim, diante de uma expressiva demanda, o maior desafio na época era garantir a permanência dos estudantes.

Como coordenadora pedagógica da UEB Cidade Olímpica, tenho uma lista de responsabilidades, em conformidade com o Regimento Escolar da Rede Pública municipal de Ensino de São Luís, Art. 39, são algumas delas:

- IV - Participar ativamente da discussão, elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico;
- V - Planejar, estimular, articular e executar a formação continuada da equipe escolar em parceria com o gestor;
- VI - Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino, orientando ações de desenvolvimento do currículo, do planejamento e da gestão de sala de aula;
- IX - Orientar a equipe docente na elaboração e execução de planos didáticos, adequando-os às necessidades dos estudantes;
- XI - Acompanhar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas e didáticas;
- XII - Orientar os/as professores/as na identificação de estudantes com dificuldades de aprendizagem, levantando e selecionando, em conjunto, alternativas de soluções a serem adotadas. (SÃO LUÍS, 2019, p. 17-18).

Ao acompanhar a escola nesse período, deparei-me com uma diversidade de condições sociais dos alunos e da estrutura da escola que poderiam possibilitar reflexões de entendimento de inserção da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, de formas de ação da escola, especialmente nos dados sobre o contexto no qual a escola se encontra, pois, deve ser considerado e entendido para os resultados obtidos. Não dizemos com isso determinismos sobre a localidade da escola e seus resultados, mas sim a necessidade de entendermos como tais pontos podem ser pensados para que a escola possa repensar e cumprir sua definição

constitucional de qualidade e formação de indivíduos críticos, ao perceber algumas fragilidades no processo de acompanhamento e monitoramento do desempenho dos estudantes.

Entre as atribuições da coordenação mencionadas estão: acompanhar e auxiliar os docentes no planejamento das atividades, na preparação das aulas, de acordo com as necessidades e características dos estudantes e tomar decisões conjuntamente com os professores, visando a melhoria do desempenho dos estudantes. Ao analisar os dados das avaliações externas, percebi variações nos resultados de nível federal na UEB Cidade Olímpica, conforme atesta o Boletim de Desempenho (BRASIL, 2017). A partir disso, me veio a inquietação de saber possíveis motivos para esses elementos. Exemplifico, para análise, as variações ocorridas nos resultados de desempenho dos alunos do 5º ano, do Ensino Fundamental, ao longo da série de resultados e projeções, a saber: em 2005 iniciou-se o processo com o IDEB 3,5; em 2007 com a projeção de 3,5 obteve-se 3,9; em 2009 com a projeção em 3,9 obteve-se 4,2; em 2011 com a projeção 4,3 obteve-se 3,9; em 2013 com a projeção 4,6 obteve-se 3,4; em 2015 com a projeção 4,9 obteve-se 4,6; em 2017 com a projeção 5,2 obteve-se 3,9. Constatado, assim, que no período de 2011 a 2017 as variações foram significativas e isso provoca a busca por explicações sobre o desempenho da escola e quais fatores podem interferir nesses processos.

Temos como hipótese para as variações interferências de elementos contextuais, como a violência e a infraestrutura escolar. Portanto, questiona-se de que maneira a gestão da UEB Cidade Olímpica poderá minimizar as variações apresentadas no IDEB?

Como objetivo geral, pretendemos identificar e compreender alguns motivos para a UEB Cidade Olímpica apresentar variações do IDEB, ao longo de sua participação nas avaliações do SAEB. Busca-se evidências a partir dos resultados aferidos pelas avaliações em larga escala e dados da análise contextual. Assim, os objetivos específicos deste trabalho partem de uma descrição sobre o quadro de desempenho da referida escola nas avaliações nacionais; da análise dos possíveis motivos do baixo desempenho, bem como, sobre as variações dos resultados da escola nas referidas avaliações, por fim, apresentar uma proposição de plano de ação que sinaliza a elevação do desempenho da escola.

Ressalta-se que o recorte central da presente pesquisa compreende os dados do SAEB entre os anos de 2005 a 2017. Todavia, partindo do pressuposto de que o referido sistema se constitui em uma política pública macro, que por sua vez, apresenta constantes ressignificações e mudanças que, por conseguinte, requer uma compreensão de médio a longo prazo, faz-se importante considerar dados de 2018 a 2020 para a construção histórica do panorama do SAEB.

Entendemos que tal fato favorecerá um panorama das mudanças ocorridas também, no desenvolvimento das ações avaliativas na escola lócus da pesquisa.

Buscando atender aos objetivos propostos, realizamos inicialmente uma pesquisa de cunho documental, baseada nos dados contextuais e documentos internos da referida escola, visando a caracterização dos elementos a serem analisados e que talvez estejam causando interferência no desempenho da UEB Cidade Olímpica ao longo de sua participação na Prova Brasil. Juntamente a esta, propõe-se apresentar uma descrição sobre o quadro de desempenho da referida escola nas avaliações nacionais e locais, bem como uma análise dos possíveis motivos do baixo desempenho. Vale ressaltar que a série histórica de resultados apresentados pela escola ao longo de sua participação nas avaliações do SAEB, como também os resultados obtidos nas avaliações do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE/São Luís) serão analisados à luz do contexto e serão considerados os elementos índice de violência externa e interna e problemas estruturais do prédio escolar, os quais são hipóteses levantadas na pesquisa.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro constitui a introdução. O capítulo 2 dedica-se à parte descritiva do caso de gestão e, para isso, apresentamos as discussões sobre a avaliação educacional em larga escala em nível nacional. Em seguida, parte-se para a análise da escola lócus da pesquisa e seus resultados nas avaliações do SAEB e no SIMAE/São Luís buscando dar significado aos dados e a relação destes com a violência, onde será apresentada a síntese dos aspectos a serem utilizados pela escola.

No capítulo 3, apresenta-se um referencial teórico e bibliográfico, no qual se analisam as interferências dos referidos fatores no desempenho dos estudantes. Com base na compreensão do significado desses dados realizamos uma pesquisa de base comparativa, sobre a realidade de instituições escolares que tiveram seus projetos estruturados no combate à violência e podem ter elevado seus resultados de desempenho nas avaliações externas. Dessa maneira, mediante os dados existentes de evidências, formulamos uma pesquisa bibliográfica de cunho comparativo de modelos de ação para escolas com características semelhantes e resultados próximos para, após essa discussão, formular possibilidades adaptadas na unidade lócus da pesquisa. Assim, esse capítulo caracteriza-se por ser fundamentalmente de pesquisa bibliográfica sobre o uso de dados contextuais e modelos comparativos para projetos de contorno aos problemas identificados.

Dito isso, vale ressaltar que, no tocante aos trabalhos desenvolvido no âmbito do PPGP, observa-se nesse ponto que, a maioria se utiliza da pesquisa de campo para o levantamento de dados. Contudo, considerando que a UEB Cidade Olímpica foi alvo de

pesquisas sobre aspectos contextuais, inclusive sobre violência no ambiente escolar e, tendo em vista, que os elementos e dados produzidos e sistematizados foram levantados desde entes federados até organismos internacionais, nessa proposta, opta-se pela pesquisa bibliográfica e documental, com o propósito de que os referidos resultados sejam inquiridos na bibliografia e em experiências de escolas que, no trato com esses elementos estruturaram com alterações e/ou intervenções o seu ambiente, no intuito de melhorar o desempenho e proteger de forma responsável o direito de aprendizagem dos estudantes. Essa movimentação compreende o capítulo 3.

No capítulo 4, são apresentadas as proposições as quais se baseiam na sensibilização e responsabilização da SEMED/São Luís, comunidade escolar, Conselho Escolar, famílias dos estudantes, mecanismos públicos, sociedade civil organizada e comunidade do entorno da escola pelo Projeto Político Pedagógico da UEB Cidade Olímpica na perspectiva de fortalecimento da gestão e na elevação do desempenho dos estudantes nas avaliações do SAEB. Em seguida, a última parte, destinada às considerações finais.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA E SEUS DADOS CONTEXTUAIS

A avaliação em larga escala no Brasil surgiu no início nos anos de 1990, com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ao longo de sua implementação apresentou vários objetivos. Atualmente o SAEB permite que as instituições e redes de ensino municipais e estaduais avaliem a qualidade do ensino ofertado aos estudantes e contribui para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências aferidas por meio dos dados oriundos dos resultados e questionários contextuais (INEP, 2019).

Com o intuito de apresentar os resultados do SAEB e seus dados aferidos na UEB Cidade Olímpica, juntamente com seus possíveis elementos descritivos, o presente capítulo divide-se em três partes, a saber: a primeira, apresenta um breve histórico sobre as avaliações externas no Brasil, enquanto a segunda trata sobre a Prova Brasil e o Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE), apresentando seus objetivos, características, abrangências e principais mudanças ocorridas durante o desenvolvimento das referidas avaliações. Já a terceira e última seção apresenta a escola lócus da pesquisa, considerando sua atuação nesses aproximadamente vinte anos de atividade, relacionando-a aos seus dados contextuais.

2.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

No Brasil, no final da década de 1980, ocorreram as primeiras preocupações com a institucionalização de um sistema de avaliação em larga escala em nível nacional. A princípio, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Esse projeto experimental foi aplicado, em 1988, nos Estados do Paraná e Rio Grande do Norte e teve como objetivo testar a pertinência e a adequação de instrumentos e procedimentos. A insuficiência de recursos impediu o prosseguimento do projeto que veio a ser desenvolvido, plenamente, apenas em 1990, com a alocação de recursos realizada pela Secretaria Nacional de Educação para que fosse implementado o SAEB (BONAMINO, 1999).

O autor supracitado destaca que a criação do SAEB surgiu de demandas do Banco Mundial relacionadas aos interesses do Ministério da Educação em implementar um sistema abrangente de avaliação no país para mensurar a qualidade da educação do país, não sendo uma tarefa simples, mas fundamental. É preciso compreender que as avaliações em larga escala

constituem-se políticas de médio e longo prazo, que cobram decisões cada vez mais aprimoradas e acertadas, ou seja, produzem efeitos com o decorrer dos anos e são estruturadas com intervenções ajustadas frente ao constante monitoramento. Dificilmente tais as avaliações externas apresentam-se “prontas e acabadas” e necessitam estar, constantemente, em desenvolvimento. Com base nos resultados apresentados a cada parada para reflexão, são estabelecidas novas formas de ação e atuação, que por sua vez provocarão mudanças que culminarão em outras medidas de impacto, mais adiante, recomeçando um novo ciclo.

Tais preocupações são destacadas nos documentos oficiais do INEP, os quais apontam como principais objetivos do SAEB:

Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1994, p. 02).

Considera-se, historicamente, a primeira versão da avaliação nacional tendo ocorrido em 1990, mas apenas em 1994 o SAEB foi criado formalmente por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro. O documento estabelecia que o sistema tinha como objetivo diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica, nas diversas regiões e nos estados brasileiros (BONAMINO; SOUSA, 2012), haja vista a importância da garantia do direito constitucional, da oferta de uma educação de qualidade social, aos estudantes em qualquer parte do país.

Como os próprios objetivos evidenciam, a criação do referido sistema visava oferecer subsídios à formulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção conforme às necessidades apresentadas nas áreas e etapas que participam das avaliações. Além de identificar os problemas e as diferenças regionais pretendia produzir informações sobre fatores contextuais que influenciam o desempenho dos estudantes, proporcionar a toda sociedade um diagnóstico claro sobre o processo de ensino também, promover o intercâmbio de informações técnicas e científicas sobre as avaliações, que por sua vez, servirão de referências para as pesquisas educacionais.

O SAEB avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (5º e 9º ano) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em escolas

públicas e privadas localizadas em área urbana e rural. Desde os primeiros ciclos, iniciou-se um processo de aperfeiçoamento, até atingir o formato que se apresenta em 2021.

No primeiro ciclo do SAEB, datado de 1990, o objetivo era demonstrar a cobertura do atendimento educacional ofertado à população brasileira e, principalmente, desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e órgão municipais. Além disso, pretendia regionalizar a operacionalização das instituições, sistemas e redes de ensino do processo avaliativo proporcionando elos, estímulos para o desenvolvimento de uma infraestrutura de pesquisa e avaliação da educação. No segundo ciclo (1993), o Sistema visava atender a três grandes objetivos: fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas relativas à melhoria da qualidade da educação; promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do SAEB e, por fim, incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil (BONAMINO, 1999).

Cabe destacar que nesses dois primeiros ciclos de aferição do SAEB foram incluídos na amostra alunos das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries de escolas das redes públicas de ensino. As provas dos alunos abrangiam conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Durante o primeiro ciclo, os instrumentos contextuais procuravam abordar questões relativas à universalização do ensino; valorização do magistério e democratização da gestão (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Em 1995, foram introduzidas em seu formato e que fazem parte de sua estrutura atual algumas inovações, a saber: a) inclusão da rede privada de ensino na amostra; b) a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), um modelo matemático capaz de estimar a capacidade dos alunos, independentemente do conjunto de itens respondidos; c) a definição do recorte avaliado em séries conclusivas de cada etapa escolar (4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e a inclusão do 3º ano do Ensino Médio); d) estabelecimento de prioridade dos componentes curriculares de Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas); e) participação dos 27 estados da federação; f) foram adotados questionários para os alunos, para o levantamento de informações sobre aspectos socioculturais e hábitos de estudo. Esse formato permite comparar os desempenhos dos alunos entre anos e séries, para tanto, foram instituídas matrizes de referência que sinalizam o mínimo possível de habilidades que cada ano e etapa precisam desenvolver (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Um ponto a ser ressaltado na estruturação de 1995 do sistema nacional diz respeito à inserção de fatores contextuais a serem verificados, por meio de questionários, quando da aplicação da avaliação. Esse elemento torna-se central nas preocupações do governo, pois

permite conjuntamente aos dados de desempenho verificar possíveis influências nos resultados de elementos extra e intraescolares, como, por exemplo, a situação socioeconômica das famílias, a formação inicial e continuada de professores, a gestão e o clima escolar. Tais elementos podem ser verificados e mensurados juntamente com o desempenho dos sistemas educacionais aferidos a partir da implementação e execução de um sistema de avaliação externa em larga escala (CASTRO, 2009) ao conjugar esses dois elementos é possível observar quais os fatores que além de dificultarem são perversos ao aprendizado e desencadeadores de tomadas de decisão.

Bonamino e Franco (1999) esclarecem ainda que, na versão de 1997, foram acrescentadas as disciplinas de Física, Química e Biologia nas provas aplicadas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. A instituição e aperfeiçoamento do SAEB como um sistema que subsidia a fomentação e aperfeiçoamento de políticas educacionais, por meio de indicadores de desempenho, demonstrou ao longo de sua evolução a necessidade de monitorar os sistemas e redes de ensino, no intuito de verificar se o direito público estabelecido na constituição (o direito de aprendizagem) estava sendo, de fato, garantido foram criados em 2005 a Prova Brasil e em 2007 o IDEB. Ambos permitem a mensuração do aprendizado dos estudantes de forma mais detalhada e são os aspectos a serem apresentados na seção seguinte.

2.2 A PROVA BRASIL

As avaliações em larga escala são políticas de médio e longo prazo e a partir de seus resultados são estabelecidas formas de ação e atuação. Após análise da forma como estava sendo desenvolvido o sistema de avaliação no país, surgiu a necessidade de ajustá-lo a fim de suprimir uma limitação no desenho amostral do SAEB, que impedia de retratar as especificidades de municípios e de escolas e contribuir para que gestores públicos estaduais e municipais formulassem políticas de melhoria do ensino. Em 2005, o SAEB passou por uma nova reorganização a partir da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, na qual o referido sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), publicamente conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2019, recurso online).

A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no SAEB. Enquanto a ANRESC passou a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem ao critério de no

mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.

Na versão 2007, o formato permitiu ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O referido índice constitui-se como instrumento importante para diagnosticar e nortear ações políticas que visam a melhoria do sistema educacional no país, pois é capaz de detectar tanto escolas e redes de ensino em que estudantes apresentam baixo rendimento e proficiência como monitora a evolução temporal do desempenho dos mesmos.

O IDEB é calculado pela forma geral $IDEB = NXP$, onde N é a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10 e P sendo o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa dos estudantes da instituição escolar. Outro fato é que são projetadas pelo INEP metas a serem alcançadas pelas redes e sistemas, bem como para cada instituição de ensino. Sobre essas projeções:

As projeções ou metas intermediárias do IDEB partem da compreensão de que para um determinado esforço obtém-se ao longo do tempo uma redução gradativa no ritmo e amplitude do crescimento do indicador. Assim, para o Brasil alcançar a meta estipulada no tempo adequado, a contribuição em esforço de cada rede de ensino e escola deve partir de metas individuais diferenciadas. E, o esforço a ser empregado por cada esfera deve objetivar, além do alcance das metas intermediárias de curto prazo, a convergência dos IDEB atingidos pelas demais redes a médio e longo prazos, ou seja, os esforços de cada rede devem também contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional (BRASIL, 2005, p. 3).

A ideia das metas intermediárias ou projeções são na verdade a forma encontrada para se verificar se as fixadas no termo de adesão do Todos pela Educação³, no eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, do Ministério da Educação, foram de fato atingidas. Para tanto, foi estipulado um prazo para que o Brasil chegasse a meta 6,0 no IDEB até o ano de 2021, a mesma obtida pelos países mais desenvolvidos. A escolha para esse recorte temporal faz alusão ao bicentenário da Independência do Brasil, que deve ser comemorado em 2022.

Contudo, para que a referida meta seja atingida é necessário que as redes de ensino partam de suas metas individuais e distintas, considerem as metas projetadas, o tempo para se

³ Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil. (todospelaeducação.org.br).

atingir a meta e a velocidade empregada para tal. Vale ressaltar que, as redes que apresentaram metas individuais iniciais baixas devem empreender um esforço maior. Assim, contribuem tanto para minimizar as desigualdades educacionais, quanto para a convergências dos índices atingidos pelas demais redes. (BRASIL, 2005).

Um dos desafios do Brasil é elevar a qualidade da educação ofertada desde os primeiros anos de escolarização, daí a importância de se avaliar a alfabetização por considerar essa etapa de ensino um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das capacidade e habilidades da criança, o que lhe dará condições de seguir para as demais etapas, com maior propriedade sobre o seu processo de letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Avaliar a alfabetização constitui-se também em um mecanismo de verificação das condições de oferta dessa etapa nas redes públicas de ensino. Diante disso, em 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passou a compor o SAEB a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação da edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Também foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia, que não gerou resultados para a edição.

A aplicação em 2015 apresentou uma novidade, a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, disponibilizada pelo INEP com o objetivo de aproximar as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

Em 2017, a avaliação torna-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio e foi aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do Ensino Fundamental, mas também as de Ensino Médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no SAEB e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Próximo de completar três décadas de realização, em 2019, o SAEB passou por uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tornou-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e do 9º ano do Ensino Fundamental, no caso dos testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, aplicados de forma amostral.

Outras novidades foram apresentadas nessa versão; as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos; a avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, primeiramente de forma amostral. Deu-se início à avaliação da Educação Infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores e os secretários municipais e estaduais também passam a ser consultados por questionários eletrônicos.

Visando uma compreensão maior sobre o SAEB, apresenta-se nesse estudo um quadro síntese das principais mudanças ocorridas no referido sistema, ao longo desses trinta anos de existência. O apêndice K, deste estudo, contém informações colhidas em documentos oficiais.

A Prova Brasil é um instrumento censitário, bianual que envolve alunos do 5º e 9º ano das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados e tem como objetivo principal avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Os resultados dos estudantes são expressos em escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência, portanto, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível a direita da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Os referidos resultados são apresentados por números em escalas fixas por ano e Componente Curricular. As escalas permitem ainda, verificar o percentual de alunos que conseguiram consolidar as habilidades e competências previstas para cada ano, quantos ainda estão em desenvolvimento e quantos se encontram abaixo ou acima do nível desejado para o ano.

A cada aplicação os itens que compõem o teste são distribuídos conforme a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Em Língua Portuguesa para o 5º ano, a escala apresenta 9 (nove) níveis que variam de 0 a 325 pontos enquanto a escala de Proficiência em Língua Portuguesa para o 9º ano, contempla oito níveis e varia de 200 a 375 pontos. Em Matemática, a escala apresenta 10 níveis para o 5º ano, e varia de 0 a 350 pontos. Já a escala de Proficiência em Matemática para o 9º ano, varia de 200 a 400 pontos distribuídos em 9 (nove) níveis. Para melhor compreensão, uma demonstração das referidas escalas, pode ser acompanhada nos apêndices de A à D desse estudo.

A partir da análise e apropriação dos resultados as secretarias municipais e estaduais de educação podem definir ações voltadas para o aprimoramento da qualidade da educação, como também promover ações que reduzam as desigualdades existentes no processo. Para as escolas, servirão como parâmetros para a construção de seus planos de intervenção pedagógica, que poderão favorecer o aprendizado dos estudantes.

Vale ressaltar que os objetivos de produzir informações sobre fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes e proporcionar aos atores educacionais e à sociedade em geral uma compreensão dos resultados dos processos escolares, bem como das condições em que são desenvolvidos, formam a base de análise dessa pesquisa. Nessa perspectiva, faz-se necessário que os atores da escola tenham compreensão do significado dos dados a partir de uma visão sistêmica, visto que os dados contextuais não são isolados dos processos dos dados sobre aprendizagem.

Assim, visando ampliar a compreensão do desempenho de seus estudantes, algumas redes de ensino têm instituído sistemas próprios de avaliação, que uma vez articulados com o SAEB permitem uma investigação significativa sobre as peculiaridades regionais e locais, o que não é contemplada no SAEB (CASTRO, 2009). Tais sistemas apresentam-se como possibilidade de analisar e acompanhar o desempenho individual dos estudantes de forma mais específica e permite conhecer tanto as habilidades consolidadas quanto as que não foram desenvolvidas satisfatoriamente; observar a movimentação dos alunos nos níveis e padrões de aprendizagens permitindo, assim, uma tomada de decisão e desenvolvimento de ações incisivas, visando à melhoria do desempenho da escola. Cientes dessa questão, a próxima seção pretende apresentar o Sistema Municipal de Avaliação de São Luís que mesmo instituído em 2017, permitirá maior visibilidade sobre o panorama do processo de avaliação local, como também da escola pesquisada.

2.2.1 O SIMAE: caracterização e dados contextuais do município

A cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística possui 582.974Km² de área territorial (IBGE, 2019) e apresentava uma população estimada de 1. 108.975 habitantes no ano de 2020 (IBGE, 2020), com uma densidade demográfica de 1.215,69 hab./Km² (IBGE, 2010). O PIB per capita de R\$27.226,41 (IBGE, 2017), IDHM de 0,768 (PNUD, 2017).

Conforme censo demográfico de 2010, a cidade de São Luís apresentou uma escolarização de 96,8% da população de 6 a 14 anos. Em 2020, a rede municipal de ensino de

compreende 173 instituições de ensino, sendo 95 instituições de Educação Infantil, 78 UEB Polo (Ensino Fundamental) e 17 anexos, divididas em 7 (sete) núcleos regionais (Anil, Centro, Itaquí/Bacanga, Turu/Bequimão, Cidade Operária, Coroadinho, Rural).

É oportuno apresentar um breve histórico sobre o Sistema Municipal de Avaliação de São Luís (SIMAE/São Luís), pois a escola lócus da pesquisa participa das avaliações desse sistema desde 2017. O SIMAE foi criado com o objetivo de coordenar as avaliações em larga escala da rede pública municipal de ensino, bem como realizar o diagnóstico e o monitoramento da oferta educacional visando garantir a qualidade e a equidade, o SIMAE, foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, em julho de 2017, sob a assessoria da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Caed. Embora o recorte da pesquisa seja a análise da trajetória da UEB Cidade Olímpica durante sua participação entre os anos de 2005 a 2017, nas avaliações nacionais do SAEB, considera-se importante apresentar os dados contextuais da rede municipal de São Luís aferidos pelo SIMAE/São Luís. Essa perspectiva visa a traçar tanto o panorama do processo avaliativo do sistema próprio da rede municipal de ensino, como posteriormente, contrastar os referidos dados com os indicadores da escola, como desempenho tanto nas avaliações do SAEB quanto nas desenvolvidas pela própria escola para podermos apresentar os elementos contextuais da avaliação.

Os dados levantados no SIMAE possuem um diferencial em relação aos apresentados pelo SAEB e pelo processo desenvolvido na escola, visto que os mesmos demonstram de forma particularizada, elementos não perceptíveis nesses processos avaliativos. É possível verificar os resultados individuais dos estudantes e os indicadores de desempenho podem ser analisados tanto pela TRI, como pela TCT. A primeira adota a metodologia estatística capaz de determinar um valor/peso distinto para cada item respondido, ou seja, aponta o percentual de acerto por descritor e, assim, estima o que o estudante é capaz de realizar, enquanto a segunda demonstra o percentual de aproveitamento no teste. Além de todo esse processo, os dados apontam tanto a proficiência, quanto o padrão de desempenho onde os estudantes estão colocados, o que poderá facilitar a compreensão e dar maior visibilidade sobre o desempenho adquirido pelos mesmos, para serem acompanhados pela escola, família e ao próprio estudante. Compreender esses processos estruturados das avaliações municipais permite contrastá-los com as de âmbito federal para o panorama e interpretação junto à Secretaria Municipal e à própria escola.

O SIMAE, conta com duas avaliações: a diagnóstica, para identificar quais os pontos fortes e de melhoria de cada escola, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades dos alunos durante o processo, e a somativa, para produzir informações sobre o desempenho

escolar dos estudantes, possibilitando o monitoramento e a formulação de políticas educacionais. As disciplinas avaliadas por tal avaliação externa são Língua Portuguesa e Matemática. Além dos testes, são elaborados e aplicados questionários contextuais junto aos diretores, professores e estudantes para que o contexto escolar também seja avaliado.

Os itens que compõem os testes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática são elaborados com base na matriz de referência, considerando o direito de aprendizagem dos estudantes. A referida matriz consiste em um “recorte” das orientações curriculares da rede, nas quais estão elencadas as habilidades (descritores) esperadas para desenvolvimento e consolidação em cada ano de escolaridade. Portanto, é organizada com habilidades afins por tópicos ou temas, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Com o intuito de ilustrar, apresentar-se-á nos apêndices de E a G desse estudo as Matrizes de Referência do SIMAE, do 5º e 9º anos, do Ensino Fundamental.

Observa-se que os descritores afins são distribuídos em tópicos ou temas e alguns conjuntos de habilidades são semelhantes tanto para o 5º quanto para o 9º ano, conforme quadro exposto no apêndice E. No caso em questão, esses elementos são: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

Na Matriz de Referência da Matemática, observam-se algumas peculiaridades para cada ano. Relativo ao 5º ano, apresentam-se 27 (vinte e sete) descritores (habilidades) distribuídos entre cinco tópicos ou temas, enquanto no 9º ano são 33 (trinta e três) descritores (habilidades) distribuídos entre seis tópicos ou temas. Esses dados são apresentados para fins de comparação nos apêndices, desse estudo. Os tópicos ou temas previstos na Matriz de Referência da Matemática para o 5º ano são: espaço e forma; grandezas e medidas; números e operações e; tratamento da informação. Observa-se ainda uma disparidade no conjunto de descritores, apresentando alguns especificamente para o 5º ano enquanto outros são coincidentes para o 5º e 9º anos. O diferencial da Matriz de Referência da Matemática para o 9º ano é a inclusão do tópico ou tema “álgebra e funções” que caracterizam habilidades com maior grau de práticas cognitivas de abstração dos conhecimentos matemáticos e constam com uma série de descritores, por exemplo, D51, D52, D53, D54, D55, D56, D57 e D58, os quais delimitam mais assertivamente o conteúdo. Esses dados estão expostos nos apêndices F e G. Com base em análise das Matrizes de Referência da Matemática para o 5º e 9º anos, constata-se que os descritores D054, D06, D20, D25, D26, D30, D46, D48, D61 e D62 são concomitantes

para os referidos anos, mostrando como o conjunto de habilidades é verificado em um corte longitudinal.

Os resultados por escola trazem os indicadores de participação e desempenho (proficiência e distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho). Já os resultados por aluno apresentam o percentual médio de acerto por descritor (para os níveis de turma, escola, núcleo e município).

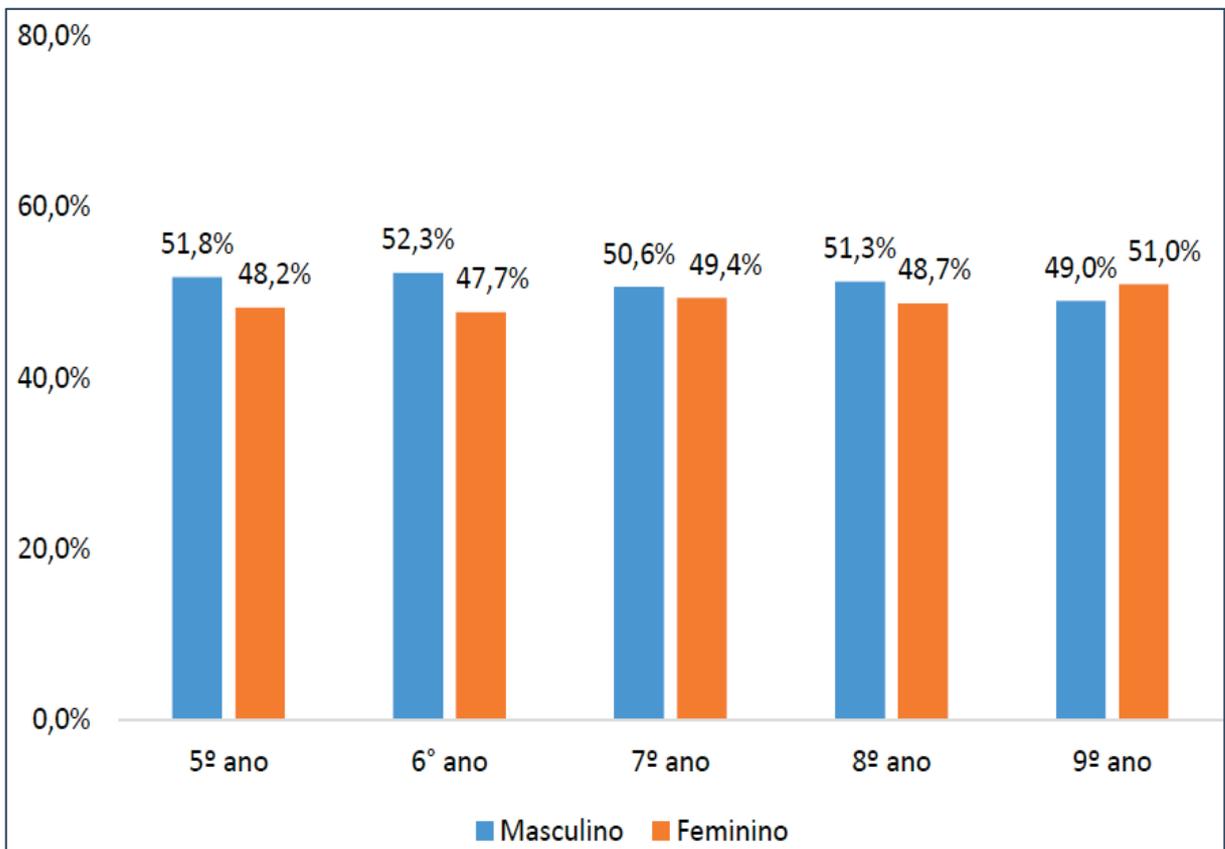
As escalas de mensuração dos resultados são interativas e para cada nível são descritas algumas habilidades do padrão. São considerados quatro padrões (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado). Tomando como exemplo Componente Curricular de Língua Portuguesa do 5º ano, temos: o padrão abaixo do básico varia de 0 até 150 pontos; básico de 150 a 200 pontos; proficiente varia de 200 a 250 pontos e finalizando com o padrão avançado que varia entre 250 a 500 pontos. Enquanto na matemática, para o mesmo ano, o padrão abaixo do básico varia de 0 a 175 pontos; o básico de 175 a 225 pontos; proficiente varia de 225 a 275 pontos e o padrão avançado varia de 275 a 500 pontos.

Sobre os resultados, para o nível de aluno, são apresentados os números de itens de cada descritor, disponível no caderno de teste do aluno; o número de itens acertados, em cada descritor; o percentual de acertos do aluno no teste; a categoria de desempenho de cada aluno; a proficiência individual e o padrão de desempenho em que cada estudante está alocado.

Vale ressaltar que durante a versão do SIMAE 2018, iniciou-se a publicação da Revista Contextual, dos segmentos de gestores, professores e estudantes, na qual são incorporadas as informações obtidas com a pesquisa dos questionários aplicados a esses segmentos, na rede municipal de ensino de São Luís.

O volume reuniu as percepções de estudantes, professores e diretores, sobre características próprias e informações sobre a trajetória educacional, relacionando-as ao desempenho escolar. Foram considerados elementos como o sexo, cor/raça autodeclarada e dados sobre escolaridade. Segundo dados da revista contextual SIMAE (2018), do universo de 44.734 estudantes de 5º ao 9º da rede, apenas 29.791 responderam aos questionários, perfazendo um total de 66,6% da previsão de estudantes aptos. Os gráficos 1 e 2 a seguir, demonstram aspectos descritivos, das características individuais dos estudantes quanto ao sexo e cor/raça autodeclarada.

Imagem 1 - Gráfico relativo ao sexo dos estudantes do 5º ao 9º ano da rede municipal de ensino de São Luís

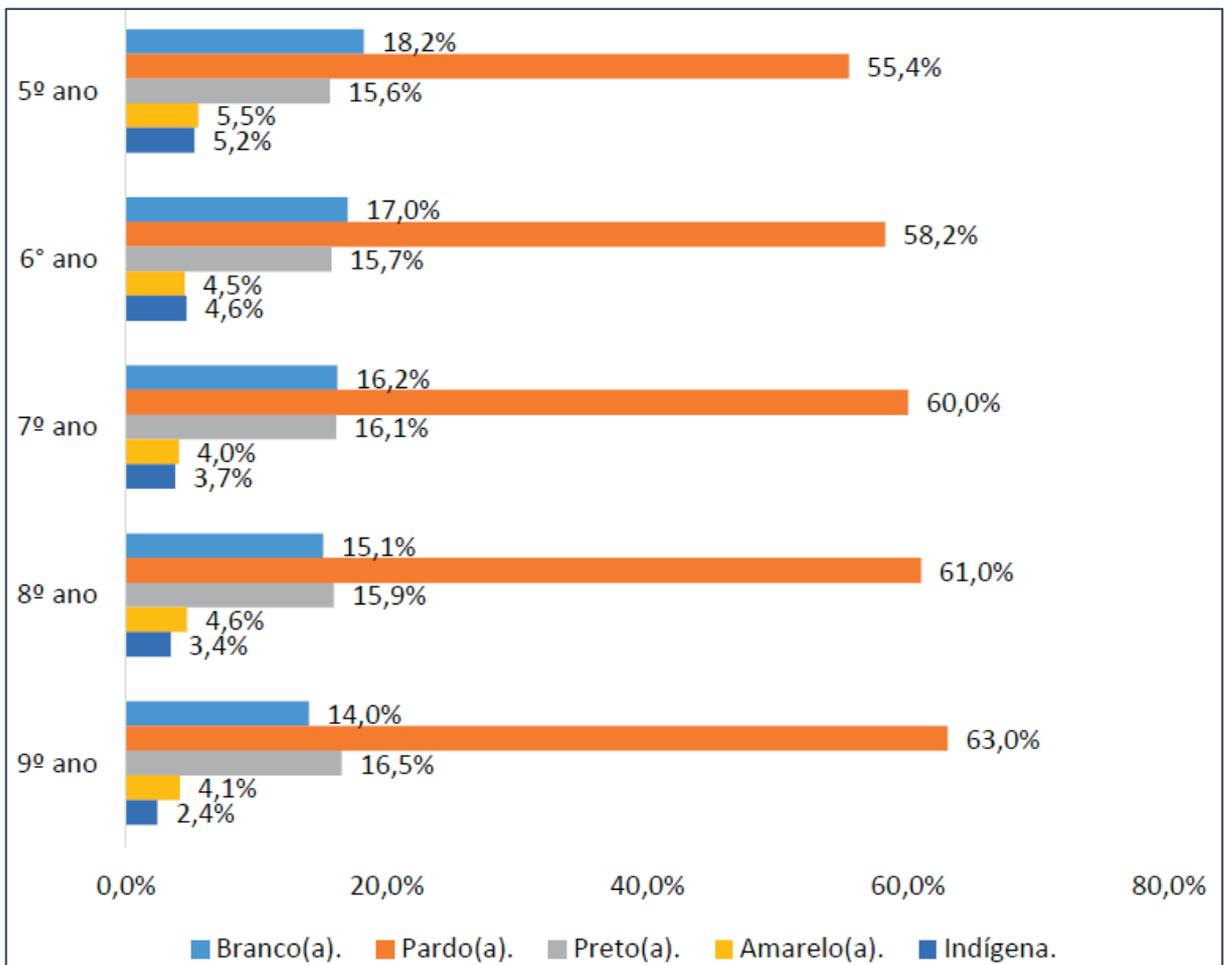


Fonte: SÃO LUÍS (2018, p. 9).

Conforme imagem 1, sobre características individuais, sexo do aluno do 5º ao 8º ano, mais de 50% dos estudantes são do sexo masculino, observa-se então, uma pequena diferença em relação aos do sexo feminino (5º ano - 51,8%; 6º ano - 52,3%; 7º ano - 50,6%; 8º ano - 51,3%) ficando apenas o 9º ano com percentual maior para o sexo feminino (51,0%).

Os dados relativos ao sexo dos estudantes são relevantes no estudo, na medida em que, pode-se comparar as proficiências médias obtidas pelos estudantes, por componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) em relação ao gênero, como também, pode-se cruzar os dados e observar a quantidade de estudantes por sexo em relação ao ingresso e conclusão do Ensino Fundamental. Isso é um aspecto a ser considerado, pois permite analisarmos quais estudantes apresentam melhor rendimento médio nas análises do SAEB (GONÇALVES; DIAS, 2018), ou até mesmo verificar qual sexo pratica mais atos de violência escolar. Outro fator a considerar é quanto à Cor/Raça autodeclarada, sobre o qual se pode acompanhar os resultados na imagem a seguir:

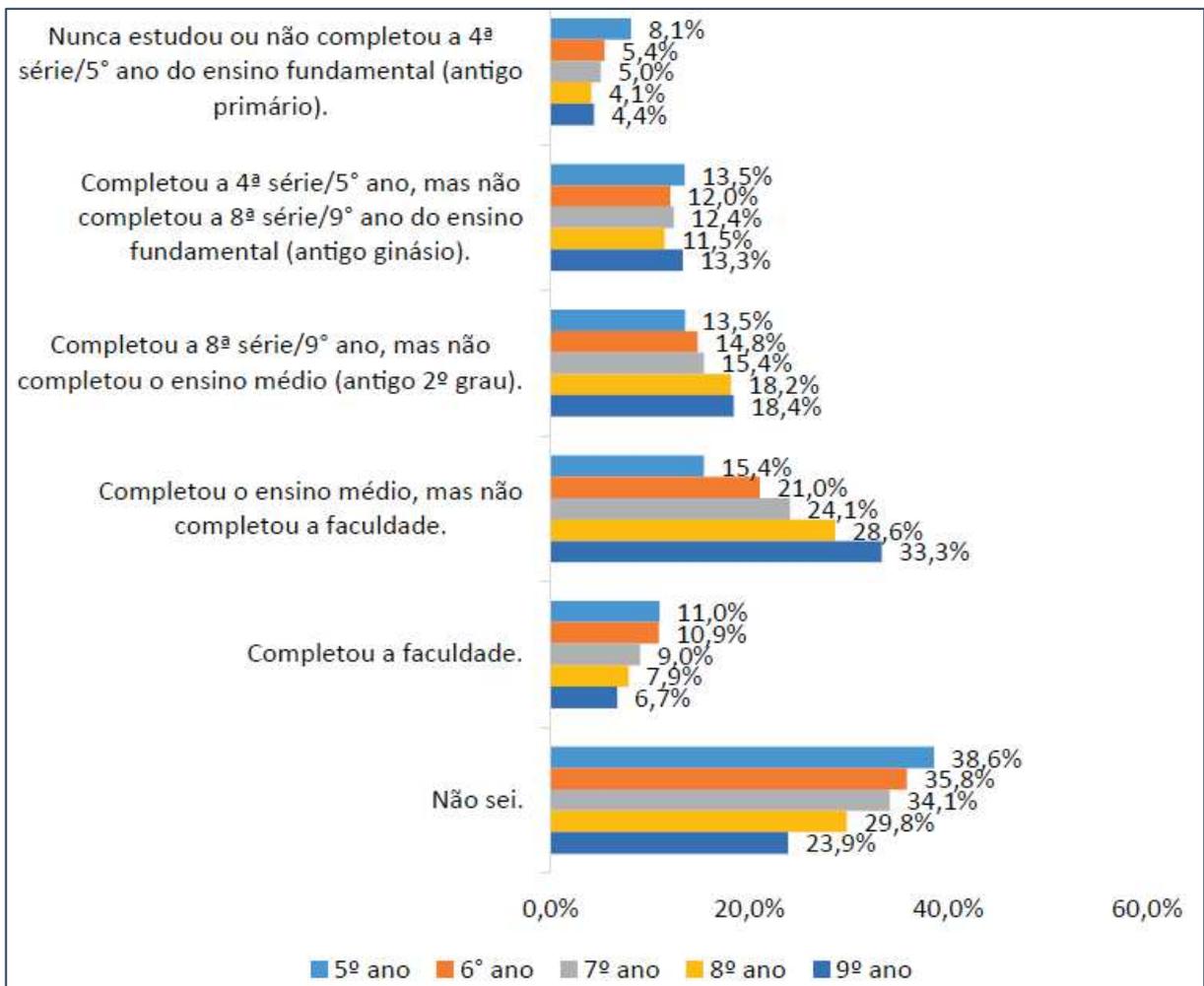
Imagem 2 – Gráfico relativo a Cor/Raça autodeclarada dos estudantes do 5º ao 9º ano da rede municipal de ensino de São Luís



Fonte: SÃO LUÍS (2018, p. 10).

Quanto às características individuais dos estudantes sobre cor/raça autodeclarada, conforme imagem 2, observa-se que mais de 50% dos matriculados na rede se autodeclararam pardos (as), os que se declararam brancos (as) não chegam a 19%; os que se declararam pretos (as) não ultrapassam 17% e o percentual de indígenas não atinge 6%. A seguir apresentam-se os dados relativos à trajetória escolar, como o grau de escolaridade da mãe, quando frequentou a escola pela primeira vez, tipo de escola frequentada e se já foi reprovado ou abandonou a escola.

Imagem 3 - Gráfico relativo ao grau de escolaridade da mãe de estudantes do 5º ao 9º ano da rede municipal de ensino de São Luís



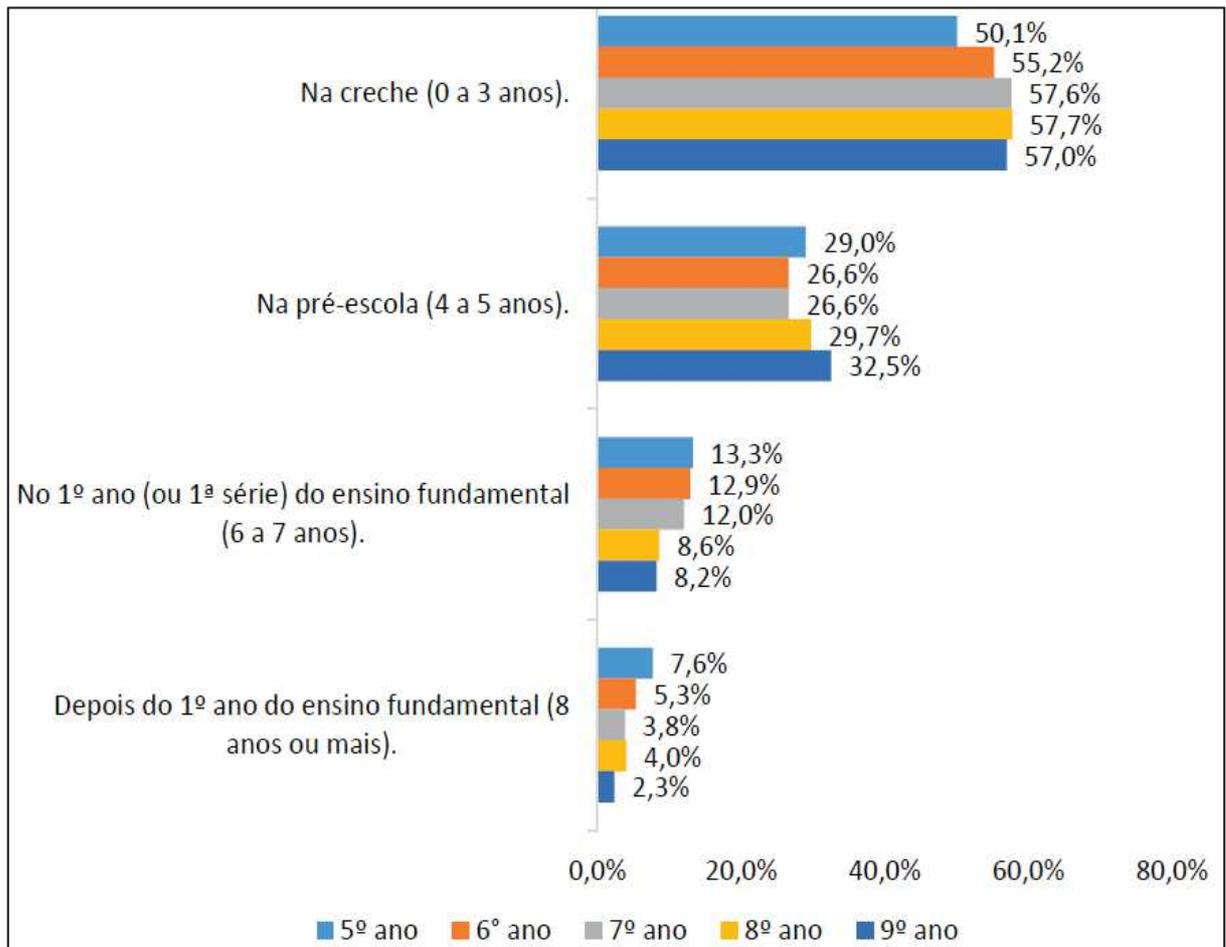
Fonte: SÃO LUÍS (2018, p. 11).

Conforme a imagem 3, sobre o grau de escolaridade da mãe, 9% dos estudantes responderam que a mãe nunca estudou ou não completou a 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental (antigo primário); menos de 14% disseram que a mãe completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/ 9º ano; menos de 19% afirmaram que a mesma completou a 8ª série/9º ano, porém não completou o Ensino Médio; já 33% responderam que a mãe completou o Ensino Médio, mas não completou o Ensino Superior, 11% confirmaram que a mãe completou a faculdade e menos de 39% disseram não saber o grau de escolaridade da mesma. Conforme Gonçalves e Dias (2018) o fato de a mãe saber ler e escrever poderá influenciar positivamente no desempenho dos estudantes. Da mesma forma, Bassetto (2019) aponta que a proficiência dos estudantes em Matemática aumenta ao passo que o grau de instrução materna também se eleva. Portanto, os dados sobre a instrução da mãe podem

interferir no desempenho dos estudantes, fato importante a considerar durante a discussão sobre os dados da pesquisa.

A imagem abaixo, demonstra a frequência à escola pela primeira vez, de estudantes de 5º ao 9º ano, da rede municipal de ensino de São Luís.

Imagem 4 – Gráfico relativo à frequência à escola pela primeira vez, de estudantes de 5º ao 9º ano, da rede municipal de ensino de São Luís



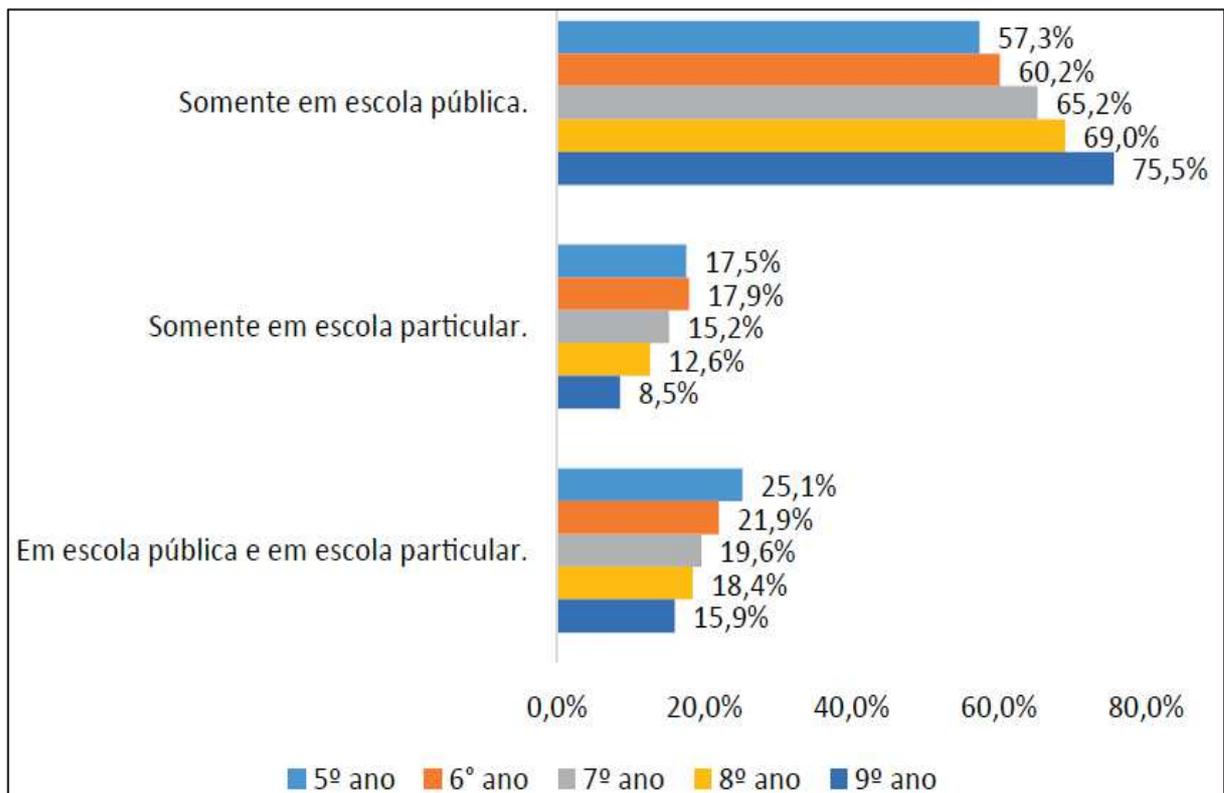
Fonte: Revista Contextual SIMAE (2018, p. 13).

Quanto a frequência pela primeira vez à escola, a imagem 4 demonstra que mais de 50% de estudantes responderam que foi na creche onde se deu o início de sua escolaridade. Já, 7,6% do 5º ano disseram ter iniciada a frequência escola, depois do 1º (8 anos ou mais); 26,6%, de estudantes do 7º ano responderam que ingressaram na pré-escola (4 a 5 anos) e 8,2%, do 9º ano afirmaram que ingressaram no 1º ano (6 a 7 anos) à escola. Percebe-se, portanto, que há um atendimento abrangente para a população das creches, numa importante fase do desenvolvimento dos estudantes. “A educação infantil é considerada fundamental para a

formação dos indivíduos, constituindo um espaço de experimentação do mundo exterior à família, de desenvolvimento social, afetivo e cognitivo” (SÃO LUÍS, 2018, p. 13). Dados como esses poderão auxiliar na constatação da importância dessa fase de desenvolvimento do indivíduo para um desempenho satisfatório quando contrastados com dados de desempenho de estudantes que não frequentaram a mesma etapa escolar.

Quando perguntado sobre o tipo de escola que o estudante frequentou os resultados dos questionários foram os que constam na imagem 5, a seguir:

Imagem 5 – Gráfico relativo ao tipo de escola frequentada pelos estudantes do 5º ao 9º ano, da rede municipal de ensino de São Luís

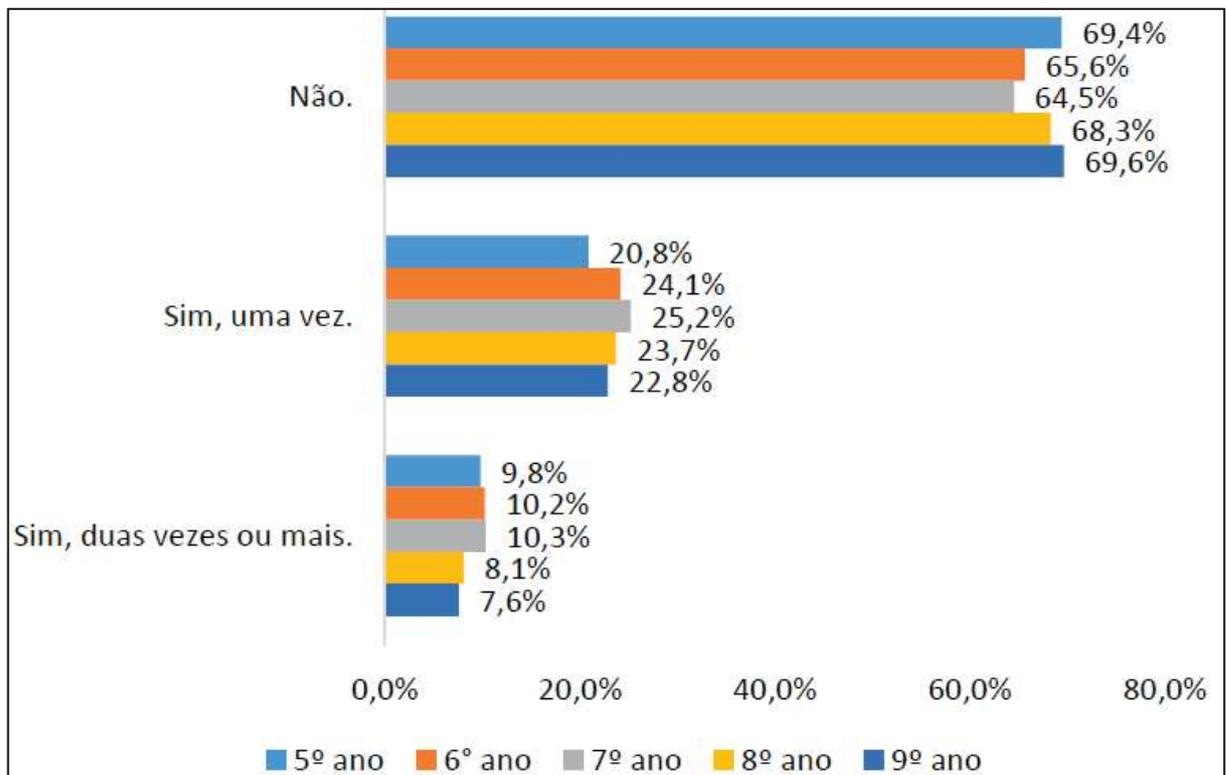


Fonte: Revista Contextual SIMAE (2018, p. 14).

Quanto ao tipo de escola, a imagem 5 nos mostra que mais de 53,3% dos estudantes do 5º ao 9º ano responderam ter frequentado a escola pública. Menos de 18% frequentaram escola particular e menos de 26% disseram ter frequentado escola pública e particular. Os dados sobre o tipo de escola frequentada pelo estudante, durante sua trajetória poderá trazer para as discussões deste estudo, alguns elementos que se relacionem com o desempenho escolar.

Quando perguntado sobre quantas vezes ficou reprovado durante sua trajetória escolar, a situação é a demonstrada a seguir:

Imagem 6 – Gráfico relativo ao número de vezes de reprovação dos alunos de 5º ao 9º ano, da rede municipal de ensino de São Luís



Fonte: Revista Contextual SIMAE (2018, p. 15).

Quanto ao número de vezes que ficaram reprovados, quase 70% dos estudantes afirmaram não ter reprovado nenhuma vez. Dentre os que responderam ter reprovado uma vez, estão 25,3% e dentre os que ficaram duas ou mais vezes 10,3%, todos estudantes do 7º ano. Este fato demanda um acompanhamento sistemático ao referido ano, para que sejam identificadas as causas das reprovações. O número de reprovações, deverá ser considerado como ponto de análise durante as discussões dos resultados deste estudo, visto que, uma vez contrastado com os dados do desempenho do estudante, do ano anterior (informado no censo escolar e aproveitado para SAEB), poderá apresentar relações com os resultados obtidos pela escola.

A recente implementação do SIMAE, talvez impossibilita conclusões sobre sua eficiência, embora os resultados de desempenho dos estudantes tenham apresentado crescimento significativo. Por exemplo, quando os dados da pesquisa apresentam a abrangência no atendimento de crianças na creche, esse dado, conseqüentemente, sinaliza que a rede de ensino apresentará em médio ou longo prazo resultados satisfatórios, visto que, se trata de uma importante fase do desenvolvimento do ser humano.

Os dados sobre elementos como o sexo, cor/raça autodeclarada e sobre escolaridade dos estudantes e de seus familiares são importantes, visto que, sendo fatores extraescolares, os mesmos ajudam na compreensão dos resultados apresentados pela escola, uma vez que importantes pesquisas demonstram a influência incisiva que esses elementos exercem, diretamente, no desempenho dos estudantes. Sobre esse ponto:

Pesquisas empíricas conduzidas a partir dos anos 60 nos Estados Unidos, Inglaterra, América Ibérica e Brasil mostraram que fatores extraescolares explicam mais as desigualdades observadas no desempenho dos alunos do que fatores intraescolares. Esses estudos acentuam que tanto o acesso à educação como os resultados escolares estão associados de maneira forte e direta às características socioeconômicas e culturais dos alunos. (PINTO; TENÓRIO, 2014. p. 3)

Portanto, analisar os dados de desempenho relacionando-os aos elementos contextuais servem para ampliar a compreensão sobre as desigualdades apresentadas no desempenho dos estudantes, bem como deve auxiliar na tomada de decisão por parte da gestão, visando melhorar o desempenho escolar.

Uma vez apresentados os aspectos contextuais sobre a avaliação em larga escala municipal, passa-se a contextualizar objeto da presente pesquisa.

2.3 A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

A Unidade de Educação Básica Cidade Olímpica fica localizada à Avenida 29 de Dezembro, no Bairro Cidade Olímpica, o qual encontra-se na área leste da Ilha de São Luís, capital do Estado do Maranhão e constitui-se como um aglomerado urbano, com aproximadamente 130.000 (cento e trinta mil) habitantes, com uma área de 270 hectares, distante à 20,5 Km do centro de São Luís. Recebe o nome Cidade Olímpica, pela grandeza da ocupação datada de julho de 1996, como referência ao período das Olimpíadas de Atlanta, nos Estados Unidos da América e “[...] sua ocupação a partir de intensas lutas pela posse da terra, com repercussão nacional e internacional” (SILVA, 2017, p. 8).

Silva (2017) explica que o processo de ocupação envolveu milhares de pessoas sem a participação direta do poder público e acrescenta que o movimento de ocupação e de luta pela posse da terra atraiu pesquisadores das universidades da Inglaterra, Itália, Alemanha, Espanha e Holanda. Nesses referidos países, jornais publicaram reportagens sobre o manifesto dos

ocupantes, suas resistências e violências sofridas, inclusive denunciando o descaso do governo brasileiro em relação à situação (SILVA, 2017).⁴

A imagem 7 é relativa ao mapa do bairro Cidade Olímpica, onde localiza-se a UEB Cidade Olímpica:

Imagem 7 - Mapa do Bairro Cidade Olímpica



Fonte: MAPASAPP, 2020.

Nesse contexto de ocupação a instituição da unidade de educação básica ocorreu em abril de 1998, aproximadamente, dois anos após o início da ocupação do bairro e foi impulsionada pelo Programa do Governo Federal Toda Criança na Escola, pois identificou-se que na região havia um número expressivo de crianças fora da escola.⁵ No início de ocupação o referido bairro carecia de infraestrutura elementares e para o funcionamento da escola barracões de taipa (técnica de preenchimento de paredes com a utilização de paus envolvidos em barro amassado) cedidos pelos moradores serviram de salas de aula. Por meio de uma parceria entre a prefeitura de São Luís e a Associação de Moradores da Cidade Olímpica – AMCOL estas foram mantidas funcionando com o apoio de professores voluntários.

Em março de 2000, teve início o funcionamento no atual prédio com apenas cinco salas de aula. Em 2001, foi realizada uma ampliação elevando para quinze o número de salas, consequentemente ampliando a oferta de 920 para 1.915 estudantes. Neste mesmo ano, o Projeto de Lei nº 07, de 09 de fevereiro de 2001, autorizou o funcionamento da UEB Cidade

⁴ Ricardo Silva obteve tais informações junto ao líder comunitário João Batista que afirmou ter recebido convite da Comissão dos sem teto, da Pastoral da Terra no Maranhão, para palestrar em Universidades Federais dos Estados do Maranhão, Minas Gerais, Ceará e Piauí sobre a situação do bairro. Da mesma forma o líder comunitário informou ainda ter recebido convite do presidente de Cuba, Fidel Castro que na ocasião ficou interessado em saber como ocorreu o processo de ocupação do bairro.

⁵ O referido programa constitui-se um mecanismo adotado pelo Ministério da Educação visando a universalização do Ensino Fundamental.

Olímpica, através da Resolução nº 04, de 21 de outubro de 2002. Destacamos que no contexto dos anos iniciais de fundação da escola, devido ao elevado número de alunos a gestão, organizou seus turnos conforme exposto na tabela 1, abaixo.

Tabela 1 - Demonstrativo de horário dos turnos de trabalho da escola no ano de 2002

Turno	Horário	Quant. De alunos
MATUTINO	7h00min às 10h30min	851
INTERMEDIÁRIO	10h30min às 14h00m	376
VESPERTINO	14h00min às 17h30m	627
TOTAL GERAL DE ALUNOS		1.854

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados colhidos junto à secretaria da escola (2020).

Contudo, em 25 de maio de 2005, a gestora geral requereu ao Conselho Municipal de Educação, com base na Resolução 19/2004, o Reconhecimento do Funcionamento do Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série, como também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo reconhecido, com a Resolução nº 16/2005 o Ensino Fundamental Regular e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2005, houve a ampliação do número de alunos de 1.915 para 2.209, obrigando a gestão escolar para a implantação de 03 prédios anexos (imóveis alugados pela Prefeitura de São Luís, através da SEMED), visando suprir a demanda. Em 2020, a instituição compõe a Rede Municipal de Ensino de São Luís e está inserida no Núcleo Cidade Operária. A UEB funciona em prédio próprio, de alvenaria e atende a 1.193 alunos (CENSO ESCOLAR, 2020), nos turnos matutino, vespertino e noturno, com turmas de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, no diurno e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. Os números de alunos estão expostos na tabela 2.

Tabela 2 – Demonstrativo do quantitativo de estudantes por turno, nível e modalidade de ensino em 2020

TURNO	NÍVEL/MODALIDADES	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES
Matutino	Ensino Fundamental/Regular (anos iniciais)	507
Vespertino	Ensino Fundamental/Regular (anos iniciais e finais)	614
Noturno	Ensino Fundamental/EJA (1ª e 2ª fases, níveis I e II)	072
Total Geral		1.193

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Censo Escolar 2020 (2020).

Dentre os 1.193 alunos, 14 possuem Atendimento Educacional Especializado, e são atendidos em sala de recurso. Conforme dados de 2020, obtidos junto à secretaria escolar, em documento Movimento Mensal, a escola possui 67 professores, 17 Auxiliares de Serviços Gerais; 15 Auxiliares Administrativos; 03 Coordenadores Pedagógicos; 01 secretário, 01 gestor geral e 01 gestor adjunto. A tabela 02 demonstra, o número de estudantes por turno, nível e modalidade de ensino, para melhor compreensão da estrutura de atendimento. A seguir passamos a apresentar dados relacionados ao índice socioeconômico da escola e violência.

2.3.1 Indicadores sociais e dados de violência na UEB Cidade Olímpica

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) possibilita de modo geral identificar as desigualdades educacionais, fomentar políticas públicas e orientar futuros investimentos (BRASIL, 2021), de modo particular, serve para situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus níveis. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados seis grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 6, com nível socioeconômico mais alto.

Segundo o MEC, conforme aponta o boletim de desempenho da escola produzido pelo INEP (2017), o Indicador de Nível Socioeconômico da realidade da UEB Cidade Olímpica está indicado no Grupo 2, nível II, que se caracteriza por:

Nível II - Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram. (BRASIL, 2015, p. 3).

Conforme os dados apontados acima, é possível perceber que a UEB Cidade Olímpica se concentra, em um Indicador de Nível Socioeconômico no qual as famílias parecem apresentar poucas condições econômicas, com renda mensal de até um salário mínimo, bens elementares e com o nível de escolaridade dos pais com Ensino Fundamental incompleto.

Assim como no SAEB, durante a aplicação das avaliações do SIMAE/São Luís são aplicados os questionários contextuais para o levantamento de dados sobre a situação socioeconômica dos estudantes. Esses referidos questionários buscam investigar o acesso a

bens e serviços, os itens presentes no domicílio e a escolaridade dos pais, o que permite qualificar os recursos econômicos e culturais dos estudantes (e de suas famílias). Ao respondê-los, os estudantes indicam a presença ou ausência de calçamento e coleta de lixo na rua onde residem; recebimento de benefício Bolsa Família por algum familiar; acesso à internet na própria casa; e existência de um quarto ocupado apenas pelo próprio estudante no espaço doméstico (SÃO LUÍS, 2018).

Também, o índice socioeconômico considera a quantidade de banheiros, quartos de dormir, geladeiras, micro-ondas, TV, automóveis, smartphones, computadores e videogames na sua composição. Os bens culturais são associados à quantidade de livros, revistas e dicionários disponíveis para o manuseio do estudante (SÃO LUÍS, 2018).

Os dados socioeconômicos colhidos no SIMAE/São Luís são relacionados aos dados de proficiência média, em Língua Portuguesa e Matemática, que por sua vez são calculados a partir da média de desempenho dos estudantes das escolas alocadas em cada agrupamento, tendo em vista que o índice socioeconômico estudantil é gerado por escola. Mediante aos dados apontados é possível perceber que a UEB Cidade Olímpica se concentra, em um Indicador de Nível Socioeconômico no qual as famílias apresentam poucas condições econômicas, com renda mensal de até um salário mínimo, bens elementares e com o nível de escolaridade dos pais com Ensino Fundamental incompleto.

Ressalta-se que a UEB é reconhecida na comunidade pela denominação “Azulão”, devido ao prédio ter apresentado, por um período, a coloração azul royal em sua estrutura. Pelo histórico de casos de violência no bairro, a escola, conseqüentemente, é influenciada pela insegurança, pelo distanciamento das famílias, principalmente dos estudantes que se envolvem em problemas de disciplina. Esses dados de violência podem ser observados no Relatório de Criminalidade na Grande Ilha de São Luís. Para o 1º semestre, do ano de 2017 o documento do Ministério Público do Maranhão lista o bairro no qual a escola se insere como o de maior incidência de Crimes Violentos Letais Intencionais – CVLI:

[...] verifica-se que, para o 1º Semestre de 2017, os bairros da Cidade Olímpica, Coroadinho, Fátima e Liberdade ocupam as 03 primeiras posições em registros de CVLI, com os dois últimos empatados em valores, apresentando, respectivamente, 5, 88%, 4, 48%, 3, 64% e 3, 64% do valor total de CVLI (357) para o período (CAOP- Crim, MP-MA, 2017).

A incidência de criminalidade no bairro é percebida através de guerras entre facções ocasionadas pela disputa pelo tráfico de drogas, noticiários de constantes assaltos à mão

armada, homicídios, roubos, furtos e presença constante de operações policiais que, conseqüentemente, geram um clima de insegurança a qualquer hora do dia.

Segundo o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino (SÃO LUÍS, 2019 p. 10), o gestor deve oficializar, junto ao Conselho Tutelar do município e ao Ministério Público, os casos de estudantes que se encontram em infrequência escolar a partir do 5º dia de ausência das atividades escolares (Portaria nº 288, de 02 de outubro de 2017 – SEMED). Quando procurados pela escola, em algumas ocasiões, há informações de estudantes sob custódia da justiça, em cumprimento de medidas sócio educativas, como também de pais em cumprimento de penas criminais ou medidas de internação psiquiátrica. Às vezes, a situação é informada, apenas quando o estudante retorna à escola, sob custódia da justiça, com recomendações de que sejam reincluídos no quadro de discente.

Diante dessa situação, o “Azulão”, como é conhecido na comunidade, tem apresentado um clima escolar⁶ desfavorável, no qual os gestores empregam uma boa parte da atenção a casos de disciplina, enquanto os professores ficam reféns do medo e da insegurança, tais aspectos podem ser verificados por meio de registro em livro próprio da escola. Além desses documentos podemos citar como representativos de elementos da violência as atas de reunião de conciliação de conflitos e no relatório final de um estudo realizado na instituição pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO/BRASIL), este integrava o Programa de Prevenção à Violência nas Escolas, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e o Ministério da Educação para o diagnóstico junto aos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental e EJA, sobre temas relacionados à violência nas escolas e afins, no ano de 2015.

O referido relatório considerou os aspectos perfil sócio demográfico dos alunos, cor/raça declarada, faixa etária, rendimento médio mensal familiar e a percepção dos estudantes sobre sua escola e os diversos tipos de violência. Este último merece destaque, visto que, dos 23 aspectos levantados, 17 dizem respeito ao sentido que os jovens dão à violência e, o lugar dos mesmos, como vítimas e agressores, a seguir apresentar-se-ão alguns exemplos. A tabela abaixo demonstra as ocorrências na escola, segundo os estudantes, no ano de 2015.

⁶ O clima escolar “se constitui de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar sobre os diferentes aspectos (dimensões) da instituição” (MELO, 2019, p. 3). As dimensões que mais se associa e impactam o desempenho da instituição são: 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem; 2. As relações sociais e os conflitos, na escola; 3. As regras, as sanções e a segurança, na escola; 4. As situações de intimidação entre alunos; 5. A família, a escola e a comunidade; 6. A infraestrutura e a rede física da escola; 7. As relações com o trabalho; 8. A gestão e a participação (*Ibid.*, p. 4).

Tabela 3 – Ocorrências na escola, segundo os jovens nos últimos 12 meses de 2015

Ocorrências	%
Xingamentos	12,2
Brigas	12,2
Pichação	10,2
Uso de cigarro	8,8
Ameaças	8,2
Discriminação	7,5
Roubos/furtos	6,8
Uso de drogas ilícitas (maconha, cocaína, crack, cola etc.)	6,1
Ação de gangues	5,4
Cyberculling (zoar, ameaçar ou xingar pela internet)	4,8
Uso de bebidas alcoólicas	4,8
Depredações	3,4
Porte de armas brancas (faca, porrete, soqueira etc.)	3,4
Violências sexuais	2,7
Porte de arma de fogo	2,0
Tráfico de drogas	1,4
Total	100,0

Fonte: FLACSO/OIE/MEC – Programa de prevenção à violência nas Escolas (2015)⁷

Q – “Marque tudo que você sabe que aconteceu ou já aconteceu na sua escola, nos últimos 12 meses?”

Conforme os dados da tabela, havia uma predominância da ocorrência de xingamentos seguido de brigas e pichação. Chama a atenção a ocorrências de violências sexuais, uso de drogas ilícitas, uso de bebidas alcólicas e porte de arma de fogo. A ocorrência com menor percentual foi o tráfico de drogas com 1,4%.

Quando perguntado se já cometeu algum tipo de violência na sua escola, nos últimos 12 meses, os dados são os apresentados na tabela a seguir:

Tabela 4 – Tipo de violências cometidas na escola, nos últimos 12 meses, segundo os que declararam que já cometeram alguma violência

Tipo de violência	%
Agressão Física	50,00
Ameaças	25,00
Outros:	12,5
Roubo/Furto	12,5
Total	100,0

Fonte: FLACSO/OIE/MEC – Programa de prevenção à violência nas Escolas (2015).

⁷ A opção por apresentar os dados da Flacso, apesar de cerca de cinco anos de temporalidade, deve ser a faculdade ser um expoente exemplar das pesquisas na área de Ciências Sociais no continente ibero-americano.

Observa-se nos dados da tabela 4 que 50% dos alunos autodeclararam que já cometeram agressão física, 25% declararam ter cometido ameaças, 12,5% cometeram roubo/furto e outras violências. Quanto aos locais da escola onde presenciaram algum tipo de violência, os jovens responderam, conforme demonstra os dados na tabela a seguir:

Tabela 5 – Locais onde ocorreram mais violências na escola nos últimos 12 meses, segundo os jovens

Locais onde ocorreram violência	%
Corredores	34,0
Sala de aula	25,5
Pátios	14,9
Quadra de esportes	10,6
Banheiros	10,6
Outros	4,3
Total	100,0

Fonte: FLACSO/OIE/MEC – Programa de prevenção à violência nas Escolas (2015)

Q – “Quais os locais onde ocorreram mais violência na sua escola nos últimos 12 meses?”

Constata-se que o local no qual os jovens presenciam com maior frequência os casos de violência são os corredores. Esse dado poderá remeter a outras considerações, visto que, os corredores acabam sendo os refúgios dos estudantes nos momentos de ociosidade, por consequência da ausência de alguns professores, inclusive de Componentes Curriculares com maior carga horária semanal, por exemplo Língua Portuguesa e Matemática, associada às salas pouco arejadas e quentes.

A sala de aula é o segundo local com maior incidência de casos de violência, na pesquisa realizada na escola pela FLACSO, o que poderá estar associado tanto aos problemas de relacionamentos quanto à ausência de um currículo escolar baseado em valores, afetividade e aprendizagens significativas atendendo às expectativas dos estudantes. Em minhas práticas profissionais percebo que a gestão dos conflitos quase sempre se faz por meio de representantes de instituições públicas, como a Ronda Escolar (Grupo Especial da Polícia Militar do Maranhão de Apoio às Escolas), a Guarda Municipal e, devido o envolvimento de crianças e adolescentes,

o Conselho Tutelar. Portanto, a escola recebe constantes visitas dos parceiros e instituições a fim de mediar casos de violência extrema e atos disciplinares.

Em 2015, mesmo ano de publicação da pesquisa, a UEB Cidade Olímpica participou do Programa de Prevenção à Violência nas Escolas, após diagnóstico e planejamento participativo de prevenção à Violência em nível nacional em parceria com o MEC. Percebeu-se, no período de 2017 a 2019, três estudantes executados no bairro, por envolvimento com drogas e facções.

Vale ressaltar que a referida escola já recebeu a visita das Professoras Miriam Abramovay e Cleo Fante, pesquisadoras sobre violência no cotidiano escolar e *bullying* na escola, respectivamente. No trabalho sobre *bullying*, a escola teve uma participação especial no Programa Altas Horas, produzido pela Rede Globo de Televisão, onde um grupo de estudantes alertava sobre as consequências do bullying na escola e na vida dos adolescentes.

Para Cléo Fante, na UEB Cidade Olímpica:

Os resultados são concretos. Identificamos que, dos 3.700 alunos, 12% estavam envolvidos com *bullying*. E podemos afirmar que, em menos de um ano de trabalho, já reduzimos em um terço essas ocorrências[...] essa é uma forma de inserir os alunos, não apenas os que têm bons desempenhos, mas também os que foram agressores. Assim promovemos uma liderança positiva⁸. (REVISTA PLAN, 2011, p. 10)

Os casos de ameaças, xingamentos, agressões verbais e físicas entre os alunos eram constantes. O desenvolvimento do “Projeto Educar para a Paz, aprender sem medo”, em parceria com Organização Plan Brasil e Semed proporcionou a redução do número de casos de estudantes que se envolviam em situações de *bullying*, na UEB Cidade Olímpica proporcionando assim, um ambiente com relações saudáveis, no qual o respeito e a confiança passaram a reinar.

Um exemplo desse ambiente favorável à aprendizagem, no contexto analisado, e às boas relações pode ser percebido na imagem 8, a seguir. A foto demonstra uma aluna com deficiência física que denunciou sofrer *Bullying* e outros discente cujos relatos diziam ser vítima e agressor em algumas ocasiões. No desenvolvimento do projeto apresentaram-se para os colegas em um jogo coordenado pelos professores de Matemática, direcionados pela equipe escolar e supervisionado pela representante da PLAN Brasil.

⁸ Esses elementos foram apresentados quando do desenvolvimento do projeto “Educar para paz, aprender sem medo”, no combate ao Bullying, desenvolvido em parceria com a organização PLAN Brasil dentre outras escolas.

Imagem 8 – Interação dos alunos líderes do projeto de enfrentamento ao *bullying*



Fonte: Revista PLAN (2011).

Durante a apresentação, percebe-se a disposição dos estudantes em círculo, realizando um bate-papo descontraído, numa sala de aula ornamentada com motivos juninos, festividade celebrada na ocasião pela escola.

A partir das colocações da autora o desenvolvimento do projeto “Educar para paz, aprender sem medo”, na UEB Cidade Olímpica foi um marco na história da escola. Muitos alunos superaram as consequências sofridas pelo *Bullying*, como se pode acompanhar no depoimento de um aluno líder acolhido pelo projeto, consoante a depoimento

Paulo de Tasso, de 14 anos, está no nono ano na UEB Cidade olímpica. Segundo ele, já foi vítima e agressor. ‘Mas caí na real e vi que podia mudar. o projeto está contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, mas também me ensinando a ser uma pessoa melhor’, conta. (REVISTA PLAN, 2011, p. 10).

O projeto mencionado, de Fante, buscava ressignificar os processos de violência dentro da escola e poderia trazer benefícios nos processos de desempenho. Diante dessas ponderações encontramos semelhanças com os estudos de Cittadim e França (2018) ao dizerem que a presença de indivíduos com comportamento violentos (estudantes, professores e agentes externos à escola) promotores de agressões verbais ou físicas, impacta negativamente o

desempenho dos alunos. Tais pesquisas evidenciam que o fator socioeconômico é o elemento extraescolar que mais afeta o desempenho dos estudantes, visto que, os oriundos de condições econômicas mais baixas tendem a apresentar piores resultados, portanto a escola deve promover a diminuição das desigualdades sociais.

Sabe-se que a escola não consegue mudar as características individuais dos alunos, contudo ela poderá contribuir para tornar flexível a mobilidade social dos estudantes a partir da promoção de aspirações pessoais como forma de alterar a própria condição socioeconômica dos mesmos. Sobre este ponto:

Impactos decorrentes de expectativas sobre si ou de expectativas enunciadas a respeito de si por outra pessoa põem em destaque a capacidade de a escola mudar o que é esperado para a sua própria qualidade. [...] é possível destacar a importância da educação escolar e, em especial, de elevadas expectativas para a vida dos estudantes e seus resultados escolares. Nesse sentido, professores com uma perspectiva positiva dos alunos podem estimulá-los a melhores resultados, enquanto, de maneira diversa, professores com uma perspectiva negativa tendem a comprometer o desempenho dos alunos e, consequentemente, os seus resultados (SÃO LUÍS, 2018, p. 25).

Observa-se então, a importância da educação escolar na minimização das desigualdades sociais, pois estudos mostram que impactos decorrentes de expectativas sobre si ou de expectativas enunciadas a respeito de si por outras pessoas põe em destaque a capacidade que a escola tem de fazer mudanças para viabilizar os resultados que deseja (SÃO LUÍS, 2018). E que o estudante é capaz de promover mudanças em sua condição socioeconômica, principalmente, em relação às suas aspirações para o mercado de trabalho. Na seção que se segue, detalhar-se-á os dados da escola.

2.3.2 Infraestrutura escolar, gestão escolar e adequação docente

Em relação a infraestrutura física a Unidade de Educação Básica Cidade Olímpica, a escola polo dispõe de, 16 salas de aula, 01 sala biblioteca, 01 sala para multimeios, uma sala para professores, 01 secretaria, 01 sala para diretoria, 01 sala depósito, uma área para refeitório, 06 banheiros, 01 sala para o grêmio, 01 cozinha, 01 sala arquivo, 01 quadra poliesportiva. Enquanto o anexo dispõe de 5 salas de aula e dois banheiros.

Considera-se como agravante, e que talvez comprometa o bom andamento das atividades escolares, a própria estrutura desfavorável. As salas de aula são quentes, os ventiladores estão quebrados ou sem funcionamento, sobre essa situação, pesquisas como a de Santos (2018) mostram que o desconforto térmico afeta diretamente a concentração e a

memória dos estudantes em salas de aulas muito quentes. (SANTOS, 2018). Outro problema é a carência de professores, o que ocasiona a ociosidade de estudantes, que não suportam ficar em salas quentes e não ventiladas e saem para o corredor escolar.

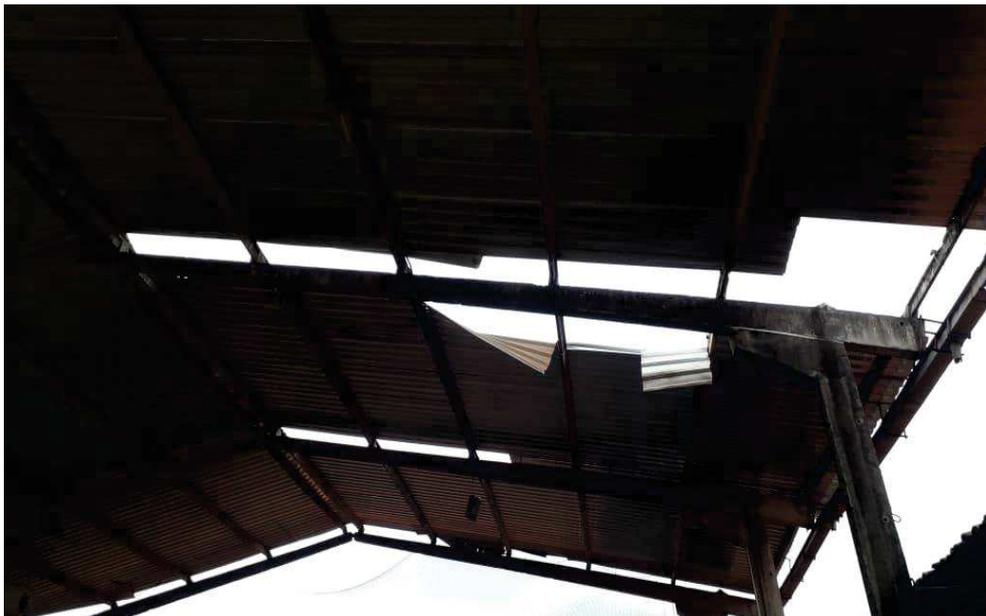
O telhado da quadra apresenta buracos e quando ocorrem chuvas boa parte do espaço fica molhado. Além disso há as telhas de zinco soltas, a ponto de despencar sobre os estudantes e professores. As imagens 9 e 10 demonstram as condições da escola.

Imagem 9 - Telhado da Quadra Poliesportiva



Fonte: Arquivo fotográfico da autora (2020)

Imagem 10 - Detalhes do Telhado



Fonte: Arquivo fotográfico da autora (2020)

A área do parquinho desativado serve como um depósito de mobiliários e vasos sanitários quebrados, armários e grades enferrujados, conforme pode ser visto nas imagens 11 e 12 a seguir:

Imagem 11 - Área do parquinho desativado I



Fonte: Arquivo fotográfico da autora (2020).

Imagem 12 - Área do parquinho desativado II



Fonte: Arquivo fotográfico da autora (2020).

Sobre o quadro de gestores escolares, a UEB Cidade Olímpica registrou uma rotatividade de 05 (cinco) gestores, no intervalo de 09 (nove) anos, no período de 2011 a 2019. Torna-se outro elemento a ser ponderado e pode ser visualizado no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Demonstrativo do número de Gestores Gerais atuantes na UEB Cidade Olímpica, no período de 1998 a 2020

Nº	GESTOR	VÍNCULO DO CARGO	PERÍODO DE ATUAÇÃO
01	A	Comissionado	1998 à 2004
02	B	Concursado	2005 à 2012
03	C	Comissionado	2012 à 2013
04	D	Concursado	2013 à 2015
05	E	Comissionado	20015 à 2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir de registros da secretaria da escola (2020)

De acordo com os dados acima, houve uma média de três anos e meio para cada atuação gestora. No âmbito da gestão pedagógica, a mobilidade foi ainda maior, pois, contou-se com a atuação de sete gestores adjuntos. Um fato a ser considerado é a eleição para gestores escolares na rede municipal de São Luís que foi formalizada e institucionalizada em 2019.

Pontua-se que uma das consequências dessa rotatividade é enfrentada e vivenciada atualmente, refletindo na situação financeira da escola, visto que, a mesma não é contemplada com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/FNDE, desde o ano de 2012, devido a inadimplência e desajustes em prestação de conta dos recursos referentes a 2011-2012 por motivo da ausência de alguns documentos comprobatórios (notas fiscais) no processo, durante a aquisição de bens e serviços.

Os recursos recebidos pela escola são oriundos de convênios, programas e projetos federais, os quais são depositados diretamente em conta bancária própria do Conselho Escolar Cidade Olímpica – uma instituição sem fins lucrativos, presidida pelo gestor geral da escola e composta por representantes de professores, pais, demais servidores, alunos, eleitos e empossados em Assembleia Geral, com objetivo específico, marcada sob regime de edital de convocação, em conformidade com normas e prazos regidos por um estatuto próprio.

O Conselho Escolar planeja, define o plano de aplicação e determina a execução de melhorias para escola e, deve prestar conta dos recursos utilizados, sob a vigilância de um Conselho Fiscal. Embora, todo esse processo aconteça na escola a finalização da prestação de

contas acontece no setor de Programas e Projetos da SEMED, para onde são encaminhados todos os documentos necessários para tal.

A inadimplência em prestação de contas talvez seja o principal motivo para que a escola não perceba recursos do PDDE desde 2012. Contudo, faz-se importante trazer para essa discussão alguns questionamentos: se a função do Conselho Fiscal é realizar a fiscalização no planejamento e aplicação dos recursos, por que então, deixou seguir talvez, despercebidamente, o processo com a ausência de documentos importantes para o cumprimento das normativas legais de prestação de conta dos recursos. Esse fato tem acarretado prejuízos ao desenvolvimento de atividades escolares, como exemplo, os projetos e a dinamização das aulas, motivados pela falta de material didático pedagógico. A falta de recurso para o desenvolvimento das atividades escolares tem sido amenizada pelo auxílio dos pais e pela compreensão dos docentes que muitas vezes disponibiliza materiais para a produção dos trabalhos em sala de aula, priorizando-se os projetos de leitura e laboratório matemática.

Outro indicador a ser considerado para o desenvolvimento do trabalho é o de Adequação da Formação Docente. Segundo o INEP esse é destinado a analisar:

A formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, na escola. É apresentado através de percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia. (INEP/MEC, 2017).

O indicador de formação docente, conforme colocado na citação, leva em consideração o fato de o docente atuar na sua formação específica, quando o mesmo atua ministrando aulas de componentes curriculares que não sejam os específicos de sua formação decorre na diminuição no percentual do indicador. Portanto, é recomendado que o referido indicador estivesse perto dos 100%, pois assim haveria a atuação de cada docente em seu componente curricular de formação.

A UEB Cidade Olímpica apresentou, conforme INEP (2018) os percentuais de Indicador de Formação Docente para os anos iniciais e finais 50,50% e 52,90%, respectivamente. De acordo com esses dados, percebe-se que pouco mais da metade dos professores atuam em suas áreas específicas de formação na escola aqui analisada. Para conferir esse dado realizamos a comparação entre esses dados e o quadro 2 no qual se caracteriza os professores, seus respectivos vínculos e tempo de atuação na escola, do 6º ao 9º ano, turno vespertino, ano letivo 2020:

Quadro 2 – Caracterização dos professores, seus respectivos vínculos e tempo de atuação na escola, Ensino Fundamental, anos finais

Componente Curricular	Quantidade Professores	Formação	Vínculo	Tempo na Escola
LÍNGUA PORTUGUESA	07	04 Graduação 03 Especialização	07 Efetivos	1 - Menos de um ano 1 - 01 a 03 anos 1- 03 a 05 anos 2 - 05 a 10 anos 2 - Mais de 10 anos
MATEMÁTICA	05	04 Graduação 01 Mestrado	05 Efetivos	4 - 05 a 10 anos 1 - 01 a 03 anos
CIÊNCIAS	04	04 Graduação	04 Efetivos	2- 01 a 03 anos 2 - 05 a 10 anos
HISTÓRIA	04	03 Graduação 01 Mestrado	02 Efetivos	1 - 03 a 05 anos 2 - 05 a 10 anos 1 - Mais de 10 anos
GEOGRAFIA	03	03 Graduação	Efetivos	1 - 05 a 10 anos 2 - Mais de 10 anos
ARTE	02	02 Graduação	01 Efetivo 01 Contratado	1 - 01 a 03 anos 1 - 05 a 10 anos
INGLÊS	02	01 Graduação 01 Mestrado	02 Efetivos	1 - 01 a 03 anos 1 - 05 a 10 anos
ED. FÍSICA	01	01 Graduação	01 Contratado	1 - 03 a 05 anos
FILOSOFIA	01	01 Graduação	01 Efetivo	1 - 05 a 10 anos
ENSINO RELIGIOSO	00	00	00	-

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do Censo Escolar 2020 (2020)

Outro dado a ser analisado diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Esse tem o objetivo de mensurar a qualidade da aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) obtidos a partir do Censo Escolar e, as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

Os quadros 3 e 4 demonstram o IDEB observado, a partir do desempenho da UEB Cidade Olímpica, ou seja, o índice obtido por ano avaliado, tanto do 5º ano quanto do 9º ano, bem como as metas projetadas para cada ano letivo avaliado.

Quadro 3 - Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas - 5º ano Ensino Fundamental

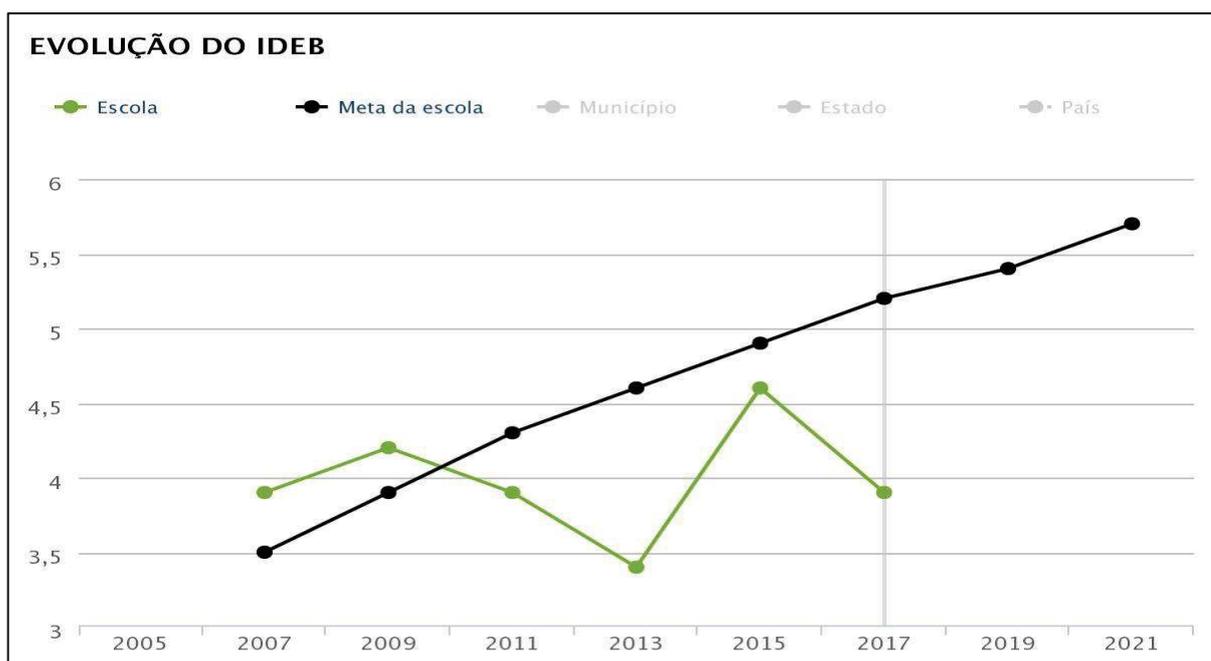
DEMONSTRATIVO DE IDEB OBSERVADO E METAS PROJETADAS - 5º ANO							
IDEB OBSERVADO							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3,5	3,9	4,2	3,9	3,4	4,6	3,9	*
METAS PROJETADAS							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4	5,7

Fonte: Elaborado pela autora com base no IDEB - Resultados e Metas (BRASIL, 2018)

*De acordo o INEP a escola não atingiu o número suficiente de participantes no SAEB 2019 para ter seus dados divulgados.

O quadro 3 apresenta o desempenho observado e as metas projetadas para o 5º ano do Ensino Fundamental e observa-se, então que o 5º ano inicia com o IDEB 3,5 em 2005 e segue tendo resultados acima da meta projetada em 2007 e 2009, contudo, nas versões 2011 e 2013, além de não conseguir atingir a meta projetada, ainda decresce em relação aos anos anteriores. Em 2015, apresenta um relativo aumento, porém, não consegue atingir a meta projetada. Em 2017, o índice volta a cair, como demonstra a imagem a seguir:

Imagem 13 - Gráfico Demonstrativo da Evolução do IDEB observado, 5º ano, Ensino Fundamental, UEB Cidade Olímpica, no período de 2007 a 2017



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/Inep (2017).

Um ponto a ser analisado na imagem 13 é que no ano de 2011 o IDEB pontuou 3,9, em 2015 chega a 4,6 e em 2017 retorna para 3,9. O que poderá ter ocorrido nesse período para apresentar variações tão significativas? Algum acontecimento marcante na escola ou na comunidade desencadeou a variação dos dados? Dados de pesquisas apontam que elementos contextuais podem interferir no desempenho dos estudantes, dito isso, é possível supor que os elementos violência e infraestrutura inadequada devem ter influenciado no referido desempenho.

Sabemos que um dos principais objetivos para o acompanhamento de resultados de uma avaliação é observar a trajetória dos dados de desempenho. Ao não ocorrer uma projeção linear estabelece-se um motivo de preocupação, pois, é possível que elementos tenham interferido nesses resultados. Sabendo desses elementos e da composição do cálculo do IDEB considerando fluxo e desempenho levantou-se os dados de fluxo escolar, referentes ao ano de 2017, que foram expostos na tabela 6, para melhor compreensão.

Tabela 6 – Fluxo Escolar do 5º ano, do Ensino Fundamental, em 2017

ANOS	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
5º ano EF	12,9% 19 reprovações	1,5% 3 abandonos	85,6% 125 aprovações

Fonte: QEdu.org.br, dados do IDEB/Inep (2017).

Os dados apresentados na tabela 6 demonstram um percentual de reprovação de 12,9%. Este resultado interfere no desempenho da escola quando relacionado com desempenho na Prova Brasil. É necessário, pois, um acompanhamento sistemático para evidenciar os motivos e promover ações que auxiliem a melhoria dos resultados. O quadro 4 demonstra o IDEB observado e as metas projetadas para o 9º ano do ensino Fundamental, para a UEB Cidade Olímpica.

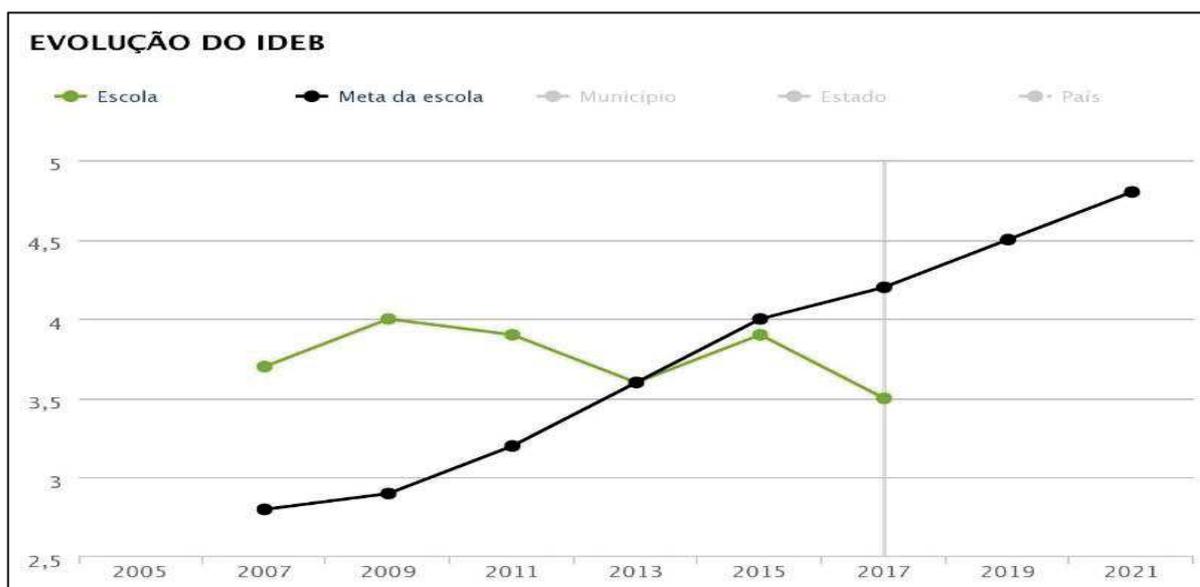
Quadro 4 - Demonstrativo do IDEB observado e as metas projetadas, para o 9º ano, do Ensino Fundamental

DEMONSTRATIVO DE IDEB OBSERVADO E METAS PROJETADAS - 9º ANO							
IDEB OBSERVADO							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
2,8	3,7	4,0	3,9	3,6	3,9	3,5	3,6
METAS PROJETADAS							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2,8	2,9	3,2	3,6	4,0	4,2	4,5	4,8

Fonte: Elaborado pela autora com base no IDEB - Resultados e Metas (BRASIL, 2018), (2020).

Analisa-se que o 9º ano, no período de 2005 a 2013, apresentou contínuo crescimento, não só atingindo como também ultrapassando as metas projetadas, porém, a partir de 2015 os índices obtidos não atenderam à meta projetada e apresentaram uma crescente queda. Como podemos perceber na imagem 14.

Imagem 14 - Gráfico demonstrativo da Evolução do IDEB observado, 9º ano, Ensino Fundamental, UEB Cidade Olímpica, no período de 2007 a 2017



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/Inep (2017).

Quanto ao desempenho do 9º ano, segue-se o mesmo ponto de análise, dada a variação do período de 2009 a 2017, diferentemente dos altos e baixos, aqui, considera-se um sucessivo declínio dos dados. Observe, os dados na tabela 7 a seguir:

Tabela 7 – Fluxo Escolar do 9º ano, Ensino Fundamental, em 2017

ANOS	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
9º ano EF	2,0% 3 reprovações	2,0% 3 abandonos	96,0% 103 aprovações

Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/Inep (2017).

Quanto aos dados do fluxo presente na tabela 7, observa-se que o fluxo de 96,0% é um dado significativo, contudo, faz-se necessário considerar a relação que este deve manter com os resultados do desempenho na prova Brasil. Caso contrário, servirá para evidenciar uma discrepância entre os resultados.

Apesar das avaliações do SIMAE não serem o foco direto do estudo, inserimos esses dados para caracterizar a escola e seu desempenho no sistema municipal, aplicado anualmente

dos anos de 2017 a 2019. Destacamos ainda que a primeira aplicação foi de cunho diagnóstico; a segunda, somativo, para construção da série histórica. Após três anos de vigência do SIMAE/São Luís (2017, 2018 e 2019) é possível analisar os resultados obtidos pela UEB Cidade Olímpica, no intuito de perceber as consequências e implicações que o mesmo tem evidenciado no desempenho da escola. São considerados nessa análise os dados de proficiência média e a evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho, em Língua Portuguesa, no 5º e 9º ano.

As escalas de mensuração dos resultados são interativas e são descritas algumas habilidades para cada padrão. São considerados quatro padrões (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado). Em Língua Portuguesa, no 5º ano, o padrão abaixo do básico varia de 0 a 150 pontos; o padrão básico de 150 a 200 pontos; o padrão proficiente varia de 200 a 250 pontos e finalizando com o padrão avançado que varia de 250 a 500 pontos. Já no 9º ano, o padrão abaixo do básico varia de 0 a 200 pontos, o padrão básico varia de 200 a 275 pontos, o padrão proficiente varia de 275 a 325 pontos e o padrão avançado varia de 325 a 500 pontos. São apresentados no quadro 5 o desempenho de estudantes do 5º ano, em Língua Portuguesa.

Quadro 5 – Desempenho de Estudantes do 5º ano, da UEB Cidade Olímpica no SIMAE/São Luís

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
		Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2017	143,1	61,8	32,4	5,9	
2018	172,2	35,8	34,3	26,9	3,0
2019	187,3	17,3	43,9	30,9	7,9

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Boletim SIMAE (Caed/2019), (2020).

Quanto à proficiência média em Língua Portuguesa dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na referida escola, o quadro 5 demonstra que, em 2017, ano de implementação do SIMAE, o percentual de proficiência foi de 143,1,0%; enquanto em 2018 e 2019 os percentuais foram 172,2% e 187,3% respectivamente. Em comparação com os resultados apresentados nos 2017 e 2019 foi possível constatar um aumento de 44,2% no padrão de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa. Em relação a evolução do percentual de estudantes do 5º ano, por padrão de desempenho observa-se a seguinte discriminação no quadro: em 2017 - 61,8% de estudante encontravam-se no padrão abaixo do básico; 32,4% no padrão básico; 5,9% no padrão proficiente e não pontuando no padrão avançado. Em 2018 –

35,8% abaixo do básico; 34,3% no padrão básico; 26,9% no padrão proficiente e 3,0% no padrão avançado. Em 2019 – 17,3% no padrão abaixo do básico; 43,9% no padrão básico; 30,9% no padrão proficiente e 7,9% no padrão avançado (Boletim Caed). Percebe-se uma diminuição significativa do percentual de alunos abaixo do básico no ano de 2017, com 61,8% em relação ao ano de 2019 que apresentou o percentual de 17,3%, conseqüentemente, o padrão proficiente apresenta um gradativo aumento, enquanto, o padrão avançado apresenta um aumento de 7,9% em comparação aos anos referidos. No quadro 6, é possível acompanhar a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa, no 9º ano.

Quadro 6 – Desempenho de Estudantes do 9º ano, da UEB Cidade Olímpica no SIMAE/São Luís

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
		Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
2018	220,2	35,9	51,5	9,7	2,9
2019	222,3	32,0	57,0	11,0	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Boletim SIMAE (Caed/2019), (2020).

Em relação à proficiência média em Língua Portuguesa, na UEB Cidade Olímpica, para o 9º ano do Ensino Fundamental o boletim demonstra que em 2017, ano de implementação do SIMAE o 9º ano não participou da avaliação; enquanto em 2018 e 2019 o percentual foi de 220,2% e 222,3% respectivamente (Boletim Caed). Comparando-se as proficiências médias de 2018 e 2019 tem-se um tímido crescimento de 2,1%. Em relação à evolução do percentual de estudantes do 9º ano por padrão de desempenho; os dados apresentados pelo boletim foram os seguintes: em 2018 – 35,9% no padrão abaixo do básico; 51,5% no padrão básico; 9,7% no padrão proficiente e 2,9% no padrão avançado. Em 2019 – 32,0% no padrão abaixo do básico; 57,0% no padrão básico; 11,0% no padrão proficiente e não pontuado no padrão avançado (Boletim Caed/2019). Observa-se que o padrão abaixo do básico teve um decréscimo de 3,9% em relação ao ano de 2019, o que permite deduzir que esse percentual de estudantes tenha avançado para o padrão básico e proficiente, pois embora este último padrão tenha apresentado um acréscimo de 1,3%, não houve pontuação no padrão avançado.

A partir da análise do desempenho obtido pelos estudantes, da UEB Cidade Olímpica, nos anos de vigência do SIMAE foi possível constatar uma disparidade nos resultados do 5º em relação ao 9º ano, assim evidenciam a similaridade e complementariedade dos dados da escola

em relação aos obtidos no SAEB. Como é possível acompanhar pelo quadro 5, o 5º ano apresentou crescimento de 15,1% entre os anos de 2018 e 2019 enquanto o 9º ano cresceu apenas 2,1% em proficiência média em Língua Portuguesa. Este fato pode ser melhor entendido se considerarmos aspectos contextuais que interferem diretamente no desempenho dos alunos, como exemplo o grau de comprometimento observado nos professores dos anos iniciais no planejamento das atividades pedagógicas, na participação do processo de formação continuada, na execução de projetos de leitura, dentre outros, aspectos estes que talvez não sejam atendidos pelos professores dos anos finais. Outros pontos a serem considerados para essa referida etapa são talvez a insuficiência no acompanhamento da família nas atividades escolares, além da dinâmica de horários e transição de professores e até a ausência destes para alguns componentes curriculares o que fragiliza o bom andamento das atividades.

Considerando tanto os dados contextuais e de resultados apresentados relativos ao desempenho é possível supor a relação existente entre ambos com a variação que se apresenta nos resultados de desempenho obtidos pela UEB Cidade Olímpica, na Prova Brasil. Ao considerarmos os dados contextuais levantados, anteriormente, tais como: índice de violência no bairro, o registro de casos de violência ocorridos no interior da escola, o Indicador de Nível Socioeconômico apresentado pelas famílias dos estudantes, os problemas de infraestrutura da escola, a rotatividade de gestores escolares, a falta de recursos financeiros e o Índice de Adequação da Formação Docente é possível compreender como esses referidos indicadores têm relação com as variações nos resultados obtidos pela UEB Cidade Olímpica, na Prova Brasil.

Estudos voltados para a qualidade do ensino têm apontado que indicadores semelhantes geram impactos negativos no desempenho dos alunos, como defendem Cittadin; França (2011, p. 578):

[...] A depredação do patrimônio, a sujeira, a presença de indivíduos com comportamentos violentos (estudantes, professores e agentes externos à escola), promotores de agressões verbais ou físicas, impacta negativamente o desempenho dos alunos.

Ressalta-se que um planejamento sistemático das ações da escola pode minimizar ou até erradicar problemas graves, como por exemplo, falta de normas, limites e regras claros, que interferem no desempenho dos alunos, porém, indicadores complexos como os citados, anteriormente, necessitam ser trabalhados à luz de outras políticas, visto que, a escola não será capaz de resolver sozinha, principalmente, problemas decorridos da violência, dada a diversidade de fatores geradores da mesma, que podem contemplar desde a vulnerabilidade social da família até a má gestão escolar.

Assim, além de proporcionar a compreensão de quais fatores interferem no desempenho dos estudantes e propor ações para minimizá-los, poderá também, servir como referência para o redimensionamento de políticas educacionais implementadas, na rede de ensino de São Luís quanto para outras políticas sociais. Portanto, diante dos fatores contextuais identificados e apresentados surge a necessidade de entender as relações dos mesmos com o desempenho dos estudantes na Prova Brasil a partir da bibliografia pesquisada no intuito de que a gestão escolar possa desenvolver ações no sentido de buscar os pontos de melhoria de desempenho da escola.

3 O SIGNIFICADO DOS DADOS CONTEXTUAIS E OS RESULTADOS DE DESEMPENHO

No capítulo anterior, descrevemos as avaliações externas, em nível nacional e estadual, os dados obtidos por elas e a escola lócus de pesquisa. Visualizamos as características da instituição analisada os seguintes dados contextuais: índices de violência, no bairro e internamente, e os problemas de infraestrutura física da escola, apresentados em registros fotográficos. Tais condições podem ter relação com as variações nos resultados obtidos pela UEB Cidade Olímpica, na Prova Brasil.

A partir desse ponto, nos deteremos em três grandes movimentos: a metodologia, a discussão bibliográfica e teórica e a perspectiva comparada de experiências de combate a violência, a partir dos dados já apresentados no capítulo anterior, observando a possibilidade de melhorias de resultados. Destacamos que nossa proposta consiste em realizar, nessa parte do texto, um aprofundamento das discussões sobre as interferências de dados contextuais nos resultados da escola e a experiência de escolas que contornaram esses problemas e, possivelmente, tiveram melhorias em seus resultados.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Antes que se direcione aos aspectos metodológicos da pesquisa, apresenta-se no quadro a seguir a trajetória percorrida a partir dos elementos descritos, visando uma organização didática do trabalho. O quadro 7 é uma forma básica utilizada para apresentar os autores, obras e demais referenciais evidenciados, até este ponto do estudo.

Quadro 7 – Referências e as principais ideias e contribuições

(continua)

Referências	Principais ideias e contribuições
Regimento Escolar da Rede Pública municipal de Ensino de São Luís	A partir do documento analisa-se o papel dos Gestores Escolares e demais atores da rede, bem como suas atribuições.
Relatório de Criminalidade da Grande Ilha de São Luís. Documento do CAOP-Crim., MP-MA	Documento do CAOP-Crim., MP-MA que versa sobre a incidência de Crimes Violentos Letais Intencionais – CVLI na cidade de São Luís, bem como, os bairros mais violentos. Para o 1º semestre, do ano de 2017 o documento do Ministério Público do Maranhão lista o bairro no qual a escola está inserida como o de maior incidência de Crimes Violentos Letais Intencionais – CVLI.
IBGE Cidades, documento online (2020)	O documento foi pesquisado para se obter informações oficiais sobre dados políticos e econômicos da Cidade de São Luís.

Quadro 7 – Referências e as principais ideias e contribuições

(continuação)

Referências	Principais ideias e contribuições
Censo Escolar (2020)	Como trata-se de um documento com informações oficiais e detalhadas sobre a escola, foi necessário analisá-lo para colher informações sobre fluxo escolar e número atual de alunos.
São Luís (2018)	Dados sobre as características dos alunos e fatores contextuais que devem influenciar o desempenho dos estudantes.
Resolução 19/2004- CME	Documento do Conselho Municipal de Educação de São Luís que autorizou as escolas a requererem o reconhecimento de funcionamento de níveis e modalidades de ensino.
Resolução nº 16/2005 – CME	Documento que reconhece o Funcionamento do Ensino Fundamental de 1ª à 8ª série, como também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na UEB Cidade Olímpica.
BRASIL (2005)	O documento trata sobre as inovações do SAEB, inclusive a instituição do IDEB.
Revista Plan (2011)	A revista traz em seu bojo uma reportagem sobre o Projeto Educar para Paz – aprender sem medo, desenvolvido na escola como forma de enfrentamento ao Bullying, parceira SEMED/Plan Brasil.
Brasil (2019)	O documento apresenta mudanças no SAEB, ANEB e ANRESC.
Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013	Documento trata sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização.
Boletim de Desempenho (BRASIL, 2017).	No documento é possível analisar a série histórica de participação da escola no SAEB, inclusive desempenho, IDEB, metas e Indicadores
QEdu.org.br.	Documento online onde obtém-se dados oficiais contidos no censo Escolar e sobre SAEB.
Bauer, A.; Alavarse, O. M.; Oliveira, R. P. (2015)	Os autores discutem sobre as alterações ocorridas no contexto internacional nos anos de 1980 e 1990.
Brooke (2012)	O autor trata sobre a Globalização e processo de reformas que se deram a partir dos compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien.
Casassus (2001)	Versa sobre os idealizadores e os objetivos da Conferência de Educação para Todos.
Pontes (2012)	Para melhor compreensão do panorama educacional brasileiro nas últimas décadas. O autor discute sobre as reformas educacionais da década de 1990 e o novo modelo de organização e gestão da educação pública.
Bonamino (1999)	A autora faz uma análise histórica sobre Avaliação em Larga Escala no Brasil.
Bonamino; Sousa (2012)	Para entendermos sobre a instituição do SAEB.
Bonamino; Franco (1999)	Versam sobre a Trajetória do SAEB.
Castro (2009)	Para um entendimento mais amplo sobre a relação da Avaliação em Larga Escala com elementos contextuais.
Pinto; Tenório (2014)	Pontuam como os resultados escolares estão associados de maneira forte e direta às características socioeconômicas e culturais dos alunos.
Silva (2017)	Autor trata especificamente como se deu a instituição do bairro Cidade Olímpica, onde a escola lócus da pesquisa está inserida.
Mapasapp (2020)	Documento online onde encontra-se arquivos de mapas. Demonstra o mapa do bairro Cidade Olímpica.
Melo (2019)	O autor o define, a partir de critérios, clima escolar.

Quadro 7 – Referências e as principais ideias e contribuições

(conclusão)

Referências	Principais ideias e contribuições
Cittadin; França (2018)	Os pesquisadores pontuam que a presença de indivíduos com comportamento violentos (estudantes, professores e agentes externos à escola) promotores de agressões verbais ou físicas, impacta negativamente o desempenho dos alunos.
Santos (2018)	Problemas sobre infraestrutura escolares são tratadas pelo autor, inclusive aponta as consequências das salas de aula, mal arejadas e quentes.
Pontes; Soares (2017)	Os autores destacam a questão da volatilidade que se apresenta nos problemas estatísticos causados quando não se considera fatores que interferem diretamente nos resultados da escola e que podem prejudicar os sistemas de ensino. Ponto importante a considerar durante a análise dos dados.
Abrucio (2010)	Defende, a profissionalização dos gestores escolares para uma atuação eficaz, sinaliza ainda que, a capacitação e a formação tende pela construção de uma liderança eficaz, visto que a atuação do gestor poderá potencializar ou neutralizar os mecanismos de gestão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2020).

Observa-se, portanto, que o caminho trilhado proporcionou a análise de elementos basilares para o início da pesquisa documental, a qual se pretende. O fluxograma a seguir, possui objetivo similar ao quadro 7, neste apresenta-se os elementos que são considerados no estudo.

Imagem 15 – Fluxograma Demonstrativo dos elementos considerados na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como observa-se no fluxograma acima, os elementos norteadores da pesquisa são: gestão escolar baseada em resultados, foco na aprendizagem, avaliação em larga escala, locais e internas e, fatores contextuais que poderão influenciar o desempenho dos estudantes.

Diante dos elementos contextuais apresentados, esta pesquisa adota uma metodologia de cunho qualitativo, procura contornar os dados de violência e infraestrutura e se baseia em estudos de experiências de combate à violência. O texto está construído nas relações entre os dados de desempenho apresentados e a bibliografia, portanto, considera-se já possuir dados suficientes sobre a problemática apresentada. Dito isso, a próxima seção se baseia na perspectiva do PPGP, possível de existir, a qual consiste em propor, a partir de dados levantados e sistematizados, um aprofundamento temático e bibliográfico com base em outras experiências, para aproximar e distanciar determinadas características das realidades analisadas, buscando compilar possibilidades de ações gestoras.

A análise documental deve considerar a Gestão Escolar e a Avaliação em Larga Escala e local considerando o direito de aprendizagem do estudante, o engajamento dos atores escolares e todo o processo escolar analisado a luz dos fatores contextuais, de onde a escola está inserida visando a definição e compreensão das causas que evidenciam as oscilações no desempenho dos estudantes ao longo da participação da UEB Cidade Olímpica, nas avaliações do SAEB.

Para tanto, o quadro 8, foi elaborado no intuito de apresentar um esboço dos principais autores, obras e demais referenciais a serem visitados na pesquisa documental, a fim de atender os objetivos propostos na pesquisa.

Quadro 8 – Referências e principais pontos de pesquisa nas experiências analíticas

(continua)

Referências	Principais Ideias
Programa São Luís te quero lendo e escrevendo: cartas. São Luís, 2003 Proposta curricular. São Luís, 2007. Programa Educar Mais juntos no direito de aprender. Resolução nº2/2015 – CME. Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015 que institui o PME. Proposta Curricular. São Luís, 2019. Arquivo da Escola (Atas, caderno de registro, arquivo fotográfico).	Para melhor compreensão sobre o panorama histórico-político da educação, na rede pública municipal de São Luís, no período de 2003-2020, será necessário a análises dos conteúdos das normativas legais listadas. ⁹

⁹ Embora não citados, esses documentos nortearam as análises.

Quadro 8 – Referências e principais pontos de pesquisa nas experiências analíticas
(continuação)

Referências	Principais Ideias
<p>CITTADIN, I.; FRANÇA, M. T. A. A violência interna e externa como fator de influência no desempenho de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. In: _____. Políticas públicas: avaliando mais de meio trilhão de reais em gastos públicos. Brasília: Ipea, 2018. p. 555-582.</p>	<p>Os estudiosos explicam os efeitos nocivos que a violência causa nos estudantes e, conseqüentemente, sobre os estudantes o desempenho dos mesmos; chamam atenção para o efeito maior decorrente da violência que acontece no interior da escola; apontam o nível de ensino em que a violência se apresenta de forma mais incisiva e abordam sobre as atitudes violentas dos estudantes, que por sua vez, são influenciadas pelo contexto social em que vivem.</p>
<p>MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Avaliação Educacional: Fatores Contextuais de Eficácia Escolar em Cenários de Alta Vulnerabilidade Social. Temas em Avaliação Educacional. Juiz de Fora, MG, v.10. n.1, p 1138-1159, jan/jun.2020.</p>	<p>Contribuem com resultados de uma pesquisa sobre a realidade de escolas que passaram a ser reconhecidas pelos resultados nas avaliações em larga escala, mesmo situadas em áreas de alta vulnerabilidade social, que conseguiram atingir ou até superar as metas de desempenho. Apontam ainda, exemplos de fatores que se relacionam com os resultados satisfatórios.</p>
<p>MIRANDA, A. C. BERTAGNA, R. H. FREITAS, L. C. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. Pro-Posições, vol.30, Campinas, 2019.</p>	<p>Analizam os fatores internos e externos que os professores consideram como impactantes no clima da escola, que facilita a compreensão da equipe, no planejamento de ações que possa minimizar as influências que afetam diretamente no desempenho dos estudantes. Inclusive, apresentam variáveis de clima escolar suscetíveis à mensuração.</p>
<p>TAVARES, P. A., PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. Estudos Econômicos, São Paulo, v.46, n. 2, p. 471-498, abr./jun. 2016.</p>	<p>O estudo demonstra, segundo os autores, um rico e inédito banco de dados sobre registros de ocorrências para investigar os fatores associados à violência escolar. Os crimes cometidos por agentes externos à escola (furtos e roubos) são explicados pelas condições socioeconômicas do entorno e pela riqueza pessoal e material disponível nas escolas, enquanto os atos violentos cometidos por alunos (depredação, vandalismo, ameaças e agressões) estão associados à composição demográfica do corpo discente e pela sua condição familiar.</p>
<p>GALVAO, A.; GOMES, C. A.; CAPANEMA, C.; CALIMAN, G.; CÂMARA, J. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. [online]. 2010, v. 18, n. 68, p. 425-442.</p>	<p>Este artigo apresenta como a escola se caracteriza em relação às violências escolares entre alunos e professores e algumas das suas implicações práticas. Utiliza métodos quantitativos e qualitativos, focalizam casos específicos de estabelecimentos públicos e particulares urbanos. Segundo o autor, as conclusões indicam que a escola se caracteriza ao mesmo tempo como autora, vítima e laboratório para a aprendizagem de violências.</p>

Quadro 8 – Referências e principais pontos de pesquisa nas experiências analíticas (conclusão)

<p>MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação. Psicologia e Sociedade [online]. 2017, v. 29: e141683, p. 1-10, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29141683. Acesso em: 23 jun. de 2021.</p>	<p>Importante considerar os conceitos que os autores trazem nas discussões. O artigo reflete sobre a violência no contexto da escola pública brasileira a partir da concepção construída por Ignacio Martín-Baró. Toma-se o conceito de situação-limite, construído pelo autor com o objetivo de investigar qual a compreensão que professoras da educação básica têm a respeito do que sejam situações-limite para o desenvolvimento de seus estudantes.</p>
<p>TEIXEIRA, E. C.; KASSOUF, A. L. Impacto da Violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Economia Aplicada, v. 19, n. 2, Ribeirão Preto abr./jun. 2015. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/106032. Acesso em: 23 jun. de 2021.</p>	<p>Foi importante compreender de forma ampla, a relação existente entre violência e desempenho escolar. O objetivo desse artigo é mensurar o impacto da violência sobre o desempenho escolar dos alunos do Estado de São Paulo no ano de 2007. Para tal, é utilizado um modelo logit multinível, que possibilita a análise hierárquica dos dados. Uma forma de conhecer também, a metodologia empregada na pesquisa.</p>
<p>ODON, T. I. Tolerância zero e janelas quebradas: sobre o risco de se importar teorias e políticas. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisa/CONLEG/Senado, março/2016. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/519162. Acesso em: 23 jun. de 2021.</p>	<p>Diante da situação demonstrada pela escola lócus da pesquisa que ao mesmo tempo apresenta a falta de recurso financeiro e a degradação do patrimônio escolar, o artigo contribuiu com reflexões sobre uma possível relação entre desordem social e crime, contudo os autores rechaçam a possibilidade de causalidade entre ambos. O estudo também, apontou estratégias que talvez sirvam para superar a desordem e os casos de violência no interior da escola</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2020-2021).

Com base no exposto, a pesquisa contemplou documentos oficiais, artigos científicos, dissertações, teses, registros oriundos do arquivo da escola (Atas, caderno de registro, arquivo fotográfico), imagens, dentre outros documentos pertinentes sobre a temática desenvolvida. Quanto aos dados de violência e infraestrutura, deu-se prioridade aos observados e vivenciados em instituições públicas de ensino.

Visando o melhor direcionamento dos estudos foi necessária a definição do conceito de violência no sentido mais geral, violência escolar (interna e externa), violência concebida pelos estudantes e toda comunidade escolar (importante considerar as concepções sobre violência escolar a partir do conceito de situação limite, idealizado por Ignacio Martín-Baró), sobre a importância da avaliação em larga escala e interna para o desempenho da escola, clima escolar favorável à aprendizagem e, apresentar quais fatores podem interferir incisivamente ou não, no desempenho dos estudantes.

Portanto, conclui-se que o roteiro da pesquisa bibliográfica e documental atendeu aos objetivos desse estudo, apontou resultados que permitiu uma compreensão significativa dos

fatores contextuais que impactam incisivamente no desempenho dos estudantes e permitiu a elaboração de um plano de ação capaz de minimizar esses impactos e assim, proporcionar uma aprendizagem de qualidade aos estudantes da UEB Cidade Olímpica.

3.2 CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS DOS DADOS

A partir da publicação do Relatório Coleman (1966) foi possível relacionar as características individuais dos alunos com elementos contextuais que possivelmente interferem no desempenho dos estudantes. De acordo com Bonamino, (1999)

O Relatório Coleman (Coleman, 1966) foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar. (BONAMINO, 1999, p. 2)

Assim, a pesquisa educacional começou a relacionar aspectos que evidenciam uma compreensão sobre o contexto escolar para poder subsidiar a implementação de políticas educacionais eficazes. É sabido que a escola por si só não será capaz de resolver os problemas extraescolares, contudo se a mesma se debruçar sobre as características dos alunos e relacioná-los formas de sua atuação e organização talvez encontre meios para a compreensão sobre elementos, que possa interferir em seu desempenho.

Bonamino (1999) pontua que o Relatório Coleman acabou por demonstrar outros elementos que interferem no desempenho dos alunos, como é o caso do contexto socioeconômico em que o estudante atua. “Os resultados das pesquisas apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconômicas do que pelas intraescolares” (BONAMINO, 1999, p. 2). A pesquisadora explica ainda que além do Relatório Coleman, outros relatórios também serviram como mecanismos para análise do contexto educacional, a exemplo cita o Relatório Plowden (CENTRAL ADVISORY COUNCIL, 1967) publicado na Inglaterra e pesquisas similares conduzidas também na França (FORQUIN, 1995) e cujos resultados, de forma genérica, foram compatíveis com os do Relatório Coleman.

Assim, ao consideramos a análise da série histórica do desempenho obtido pela UEB Cidade Olímpica ao longo de sua participação nas avaliações do SAEB, foi constatado uma série de variações em seus resultados de IDEB. A partir de levantamento de dados contextuais da referida escola percebemos alguns elementos, os quais, embora não sejam considerados como indicadores na avaliação, podem justificar as diferenças apresentadas, a saber: o índice de violência no bairro, o registro de casos de violência ocorridos no interior da escola, os problemas de infraestrutura, a rotatividade de gestores e a falta de recursos financeiros, como apresentados no capítulo anterior.

Em relação a outros fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes e presentes na UEB Cidade Olímpica ainda cabe destacar os relativos à estrutura física da escola que apresenta problemas estruturais desde a sua construção. O prédio físico, a princípio, foi projetado para o funcionamento de uma associação de moradores, com apenas um pavimento. Com o advento da campanha nacional “toda criança na escola”, mecanismo criado pelo governo federal visando a universalização do Ensino Fundamental atrelado, à ocupação do bairro permitiu um “inchaço” na escola (observar tabela 1, nesse estudo, p. 40).

Acredita-se que a urgência para atender a demanda de estudantes permitiu a construção de salas de aula inadequadas; a estrutura comporta um imenso corredor com 16 salas sem ventilação adequada, conseqüentemente, quentes; acústica comprometida (por conta do imenso barulho advindo da parte externa da sala); iluminação insuficiente, além da presença de sujeira e deprecação. Na contramão das condições verificadas, Cittadin e França (2018) interpretam que a infraestrutura escolar atrativa, acolhedora, em boas condições de funcionamento impacta positivamente no desempenho do estudante. Dito isso, percebe-se que a infraestrutura da UEB Cidade Olímpica pode afetar negativamente o desempenho de seus estudantes.

Neto; Castro (2020) ao proporem, em suas pesquisas, um indicador capaz de aferir a infraestrutura escolar brasileira para identificar os níveis de desigualdades relativos aos recursos escolares no país realizaram quatro subdivisões: elementar, básica, adequada e avançada. Durante a pesquisa dos autores, cada escola recebeu um “score” interpretável e que apresentasse um significado prático e objetivo que constituísse a sua estrutura escolar.

Os referidos pesquisadores relatam que, o estudo além de ser inovador pela capacidade de interpretar os níveis de infraestrutura escolar do país, ainda foi capaz de apontar indícios de grandes desigualdades de recursos entre as escolas, principalmente entre as que se localizam nas zonas rurais e nas regiões Norte e Nordeste. Relatam ainda que, este fato suscitou novos estudos sobre a influência da infraestrutura sobre o desempenho e que uma vez aplicada a escala da infraestrutura como uma das variáveis associadas ao desempenho foi possível identificar que

tanto as escolas que apresentam nível socioeconômico baixo quanto as que possuem mais de 80% dos seus estudantes como beneficiários do Programa Bolsa Família, a infraestrutura e o nível de escolaridade do docente exercem o mesmo nível de influência no desempenho dos estudantes.

Outro fato a ser considerado na pesquisa de Neto; Castro (2020) é quanto a limitação em caracterizar os indicadores específicos para cada etapa da educação básica brasileira. Os estudiosos exemplificam que no intervalo de 2007 a 2017, considerando os dados do censo escolar, apenas 0,8% das escolas galgaram ao nível adequado, o que os levaram a julgar que nem todas as variáveis se constituem adequadas para cada segmento (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Segundo os autores a pesquisa do período apontou como sendo escolas eficazes as que possuem sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitários para a Educação Infantil, quadra esportiva e parque infantil além de possuírem equipamentos como copiadora e acesso à internet. No intuito de apresentar uma alternativa para a referida limitação, a pesquisa buscou uma definição constitutiva e operacional da infraestrutura escolar, tratamento das variáveis, estimação de parâmetros, definiu, descreveu e analisou as escalas para cada segmento, considerando a região, dependência administrativa e a localização da escola em cada etapa da educação. Tudo isso para verificar as diferenças dos níveis de infraestrutura dos diferentes segmentos e demonstrar os problemas de equidade que afetam os estudantes das escolas com poucos recursos.

Quanto à definição constitutiva de infraestrutura, Neto; Castro (2020) superaram o conceito comumente adotado na literatura e definiram a infraestrutura como sendo o prédio e os recursos materiais disponíveis na instituição e, para a definição operacional consideraram cinco fatores estruturais de infraestrutura: básica, pedagógica, predial, equipamentos de apoio pedagógico e adequação a necessidades especiais.

Após esta fase da pesquisa, Neto; Castro (2020) definiram os itens-âncoras de cada nível da escala de desempenho em conformidade com a TRI, propondo uma distribuição coerente para cada etapa da Educação básica, assim foi possível definir que as escalas de todas as etapas seriam descritas em quatro níveis: elementar, básica, adequada e avançada.

Com base na análise dos referidos níveis da escala para escolas do Ensino Fundamental, do qual a UEB Cidade Olímpica faz parte, foi possível observar que a mesma atende ao nível da escala de infraestrutura considerada básica. Visto que, na definição constitutiva e operacional considerada pela pesquisa de Neto; Castro (2020) foi possível constatar que na infraestrutura básica que compreende abastecimento de água, abastecimento de energia elétrica, esgoto sanitário e sanitários, os quais são considerados eficazes quando

promovidos pelo poder público, nesse ponto a escola atende apenas quanto ao abastecimento da energia elétrica, visto que a água é proveniente de poço artesiano próprio, os sanitários estão em estado precário e o esgoto é canalizado em fossas sépticas, trazendo sérios transtornos, inclusive com interrupção das aulas em alguns momentos.

Quanto a infraestrutura pedagógica que compreende os elementos quadra esportiva, sala de leitura/biblioteca, laboratório de ciências e laboratório de informática, a escola é atendida apenas nos requisitos de quadra esportiva, embora com cobertura em estado precário e sala de leitura, não contando com os demais elementos.

Sobre a infraestrutura predial, dentre os quatro requisitos a escola alvo da pesquisa é atendida em apenas dois - sala de diretoria e sala de professores - deixando de ser atendida em cozinha, visto que o espaço onde a mesma funciona é improvisado, portanto, inadequado. A escola não dispõe de área verde. Enquanto na infraestrutura para equipamentos de apoio pedagógico, a escola não dispõe de TV, DVD, computador, aparelho de som e antena parabólica, sendo atendida apenas com projetor multimídia (datashow), acesso à internet e impressora/copiadora. Vale ressaltar que a escola não dispõe de computadores para uso dos estudantes. Em relação à infraestrutura adequada às necessidades especiais a escola atende a todos os requisitos: sala para atendimento especial, banheiro para pessoas com deficiência e dependências para deficientes.

Coadunando esses aspectos Martins; Calderon (2020) destacam que a infraestrutura tende a promover bons resultados. A distribuição dos ambientes, com instalações adequadas, atendendo aos requisitos de acessibilidade e, apresentando boas condições de higiene e de organização, com salas de aula arejadas, mobiliários adequados, número suficiente de pessoal e material de apoio pedagógico é que dão materialidade ao fator Boa Infraestrutura. Dessa forma, analisando a situação apresentada pelas imagens 11 e 12 (p. 50 e 51 deste estudo), sobre a área do parquinho desativado na UEB Cidade Olímpica, que serve de depósito de materiais em desuso é possível perceber uma incoerência em relação ao fator apresentada pelos estudiosos. Outro ponto é que “os respondentes consideraram que o laboratório de informática e a quadra de esporte coberta constituem-se importantes espaços de aprendizagem e de convívio escolar” Martins; Calderon (2020, p. 1148), esse fato segue a mesma linha de análise para as imagens 09 e 10, expostas no capítulo 2, e contidas nesse presente estudo que demonstram o telhado da quadra esportiva com imensos buracos, que além de trazer transtornos durante o período chuvoso ainda corre o risco de desabamento de telhas de zinco, nessa situação esse espaço representa talvez um prejuízo à aprendizagem e ao convívio escolar, visto que, representa riscos à vida de estudantes e professores.

Pontes; Soares (2017) destacam a questão da volatilidade se apresentando nos problemas estatísticos causados por não considerar fatores que interferem diretamente nos resultados, podem prejudicar os sistemas de ensino de responsabilização. Os pesquisadores apontam duas fontes de volatilidade, como sendo: avaliar uma mesma série escolar durante vários anos seguidos (cada edição de teste, para uma mesma escola, nova coorte de estudante) e, um leque virtualmente infinito de possibilidades de ocorrência de eventos capazes de introduzir distúrbios ou alterações que podem impactar, significativamente os resultados de um único teste. Neste último ponto citam como exemplos: “barulho incontrolável e inadvertido no dia da prova, relação extremamente cordial ou bastante inamistosa entre examinadores e seus professores ou aplicadores de testes etc.” (Pontes; Soares, 2017, p. 3-4). O exemplo ilustra, significativamente, situações ocorridas, em algum momento na UEB Cidade Olímpica.

Portanto, a partir da análise contextual é possível perceber o desafio lançado à gestão da UEB Cidade Olímpica para atenuar as variações nos resultados da Prova Brasil e desenvolver ações visando a melhoria de seus resultados. Bauer et al (2015) destacam que as mudanças na política educacional ocorridas nos últimos vinte anos direcionam para a utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação. Contudo, como compreender que os resultados obtidos pela escola possam demonstrar o desempenho fidedigno e satisfatório diante de um contexto tão adverso, complexo e desafiador? Até que ponto a responsabilização pelos resultados poderá recair sobre profissionais da educação, diante das interferências que os resultados sofrem, pela violência externa no bairro, onde a escola está inserida, por exemplo?

Abrucio (2010) defende, a profissionalização dos gestores escolares para uma atuação eficaz, sinaliza ainda que, a capacitação e a formação tende pela construção de uma liderança eficaz, visto que a atuação do gestor poderá potencializar ou neutralizar os mecanismos de gestão. Bonamino; Franco (2005) apresentam os principais fatores da eficácia escolar nas escolas brasileiras, onde é apontada a organização e gestão da escola como um dos fatores. Todavia, que caminho a gestão da UEB Cidade Olímpica deverá trilhar diante de toda essa discussão atrelada ainda, ao fenômeno da volatilidade apontada por Pontes; Soares (2017).

O cargo de gestor na rede pública municipal de ensino de São Luís até 2019, quando foi instituído o processo eletivo para tal, era de livre indicação política e sobre isso, observa-se:

[...] Destacamos também a associação negativa e estatisticamente significativa entre “ter diretores indicados para o cargo” e o desempenho dos alunos. Como os dados de regressão mostraram (os indicadores de R^2), as variáveis utilizadas nos modelos estimados foram responsáveis por explicar cerca de 20% da variação nos resultados de matemática dos alunos do 5º ano em cada edição

da Prova Brasil. Esse resultado indica que, controladas as características sociais (NSE médio das escolas), as variáveis usadas no modelo (ILD e indicação para o cargo) explicariam cerca de 20% da variação dos resultados dos alunos do 5º ano em matemática no período observado (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 14).

Dito isso, é possível afirmar a importância da liderança do gestor escolar em relação ao processo de ensino e aprendizagem, visto que deve constituir-se como um articulador dos sujeitos e das ações da escola, visando um melhor desempenho dos estudantes. Quanto ao grau de engajamento e compromisso do gestor com a aprendizagem dos estudantes pode estar atrelado ao conhecimento educacional e de gestão, que geralmente as indicações políticas não contemplam podendo assim, qualquer pessoa alheia ao processo educacional, ser indicada, este fato talvez justifica a associação negativa ou positiva quando o provimento do cargo é relacionado ao desempenho escolar dos estudantes.

Para Martins e Calderón (2020) o compromisso com a aprendizagem dos estudantes sustenta o fato de que todos os atores da escola ao se sentirem responsáveis pela aprendizagem dos estudantes e desenvolver uma responsabilidade compartilhada permite a escola chegar a patamares mais elevados de desempenho. Considerando o período de atuação dos gestores da UEB Cidade Olímpica, mesmo com as mobilidades constatadas é possível relacionar um desempenho progressivo nas versões do Prova Brasil, a partir do IDEB observado, durante o período em que houve atuação de gestores do quadro efetivo da rede municipal de ensino. Para ilustrar esse fato é possível analisar no quadro 4 – demonstrativo do IDEB observado e as metas projetadas para o 9º ano que, no ano de 2009 o desempenho observado atingiu a meta projetada para o ano de 2015.

Pelos dados contidos no quadro 1, apresentado no capítulo de mesmo número, observa-se que em 22 anos de existência da escola passaram por ela cinco gestores, dando uma média de pouco mais de quatro anos para cada atuação. Existindo alguns mais e outros menos tempo. Porém, durante sete anos houve um funcionário concursado da rede, constituindo 1/3 do tempo levantado. Fora desse período, todos os gestores foram indicados, havendo uma variabilidade de tempo na gestão e, talvez, esse dado sinalize uma característica próxima dos estudos nos quais apresenta um elevado número de gestores que não possuindo formação pedagógica pode interferir nas discussões e sentidos atribuídos a escola.

Outro fato a ser considerado nessa análise é a importância da implementação de um plano de gestão, com objetivos, metas e ações alinhados à aprendizagem dos estudantes. A formação pedagógica do gestor se constituirá um diferencial no desenvolvimento de um plano que possa impactar o desempenho geral da escola. Visto que, uma gestão pautada apenas no

“apagar incêndios” ou cumprir demandas administrativas poderá fragilizar o papel de liderança do gestor na condução do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

3.3 ASPECTOS DA VIOLÊNCIA INFLUENCIANDO NO DESEMPENHO

Cittadin e França (2018, p. 557) explicam que “[...] a violência é considerada um dos fatores de risco mais sérios para o desenvolvimento emocional, comportamental e social de crianças e adolescentes”. Os pesquisadores seguem afirmando que, tanto “[...] a violência externa quanto a interna mostraram-se nocivas no desempenho estudantil, sendo que o maior efeito foi decorrente da percepção da violência que ocorre dentro dos muros da escola” (CITTADIN; FRANÇA, 2018, p. 558).

Quanto ao nível de ensino os autores afirmam que “[...] a violência é mais danosa no desempenho para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, uma vez que, para o segundo ciclo, os efeitos da violência estariam mais ligados à evasão” (CITTADIN; FRANÇA, 2018, p. 558). Os autores explicam que o efeito danoso da violência nos estudantes do primeiro ciclo dar-se pela limitação dos recursos mentais necessários para a compreensão dos eventos sofridos e por proporcionar distúrbios no desenvolvimento pessoal dos mesmos. Portanto, é possível confirmar as conclusões dos autores sobre os efeitos da violência, pois, constata-se que as variações nos resultados do 9º ano, na série histórica, dizem respeito aos mesmos alunos avaliados quando estes cursavam o 5º ano, e que o índice de evasão de estudantes da escola é perceptível, nos anos finais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito às atitudes violentas dos alunos a

Exposição de crianças e adolescentes aos atos de violência pode ocasionar distúrbios psicossomáticos como depressão, ansiedade, estresse, dificuldade de se concentrar, comportamentos autodestrutivos e agressividade [...] a violência pode ser caracterizada como um fator que antecede o desenvolvimento de comportamentos violentos e desvio de conduta na própria vítima (CITTADIN; FRANÇA, 2018, p. 559).

Assim, são constatados em livros de ocorrência da escola UEB Cidade Olímpica, inúmeros registros de casos de agressão físicas e verbais entre os estudantes, agressões verbais de estudantes em relação aos professores, casos de estudantes que se automutilam e, apresentam quadros de ansiedade e depressão. Geralmente, os estudantes que se envolvem em casos de agressão ou sofrem com distúrbios psicossomáticos apresentam baixo desempenho ou evadem-se da escola.

O contexto em que a escola está inserida é citado, constantemente, em veículos de comunicação, pelos casos de violência, conforme já apresentado. Sobre esse ponto:

O bairro ou a vizinhança em que a escola está inserida, são apontados como principais catalizadores da violência. [...] As escolas localizadas em áreas fortemente vitimadas pela violência urbana apresentam uma maior probabilidade de abandono escolar por arte de seus alunos e aquelas com maiores relações professor/aluno têm menores chances de obter altos índices de evasão (CITTADIN; FRANÇA, 2018, p. 559-560).

A equipe gestora da UEB Cidade Olímpica recorre constantemente a mecanismos públicos existentes na área onde a escola está inserida, solicitando serviços de segurança, inclusive o Conselho Tutelar para a resolução de situações com envolvimento de estudantes em pequenos furtos, agressões e casos com drogas ilícitas. Há casos de estudantes que apresentam problemas com assiduidade e posteriormente, a escola é informada de que os mesmos se envolveram em casos graves, com necessidade de internação, sendo assim, o estudante cumpre o período de internato e retorna à escola sob o olhar vigilante da Coordenação Pedagógica, seguindo determinações dos órgãos da justiça.

Na maioria dos casos, o estudante não se readapta à rotina da escola, comete a reincidência do caso que outrora se envolveu e evade-se. Há situação em que a própria família não sabe informar o paradeiro do mesmo. Portanto, a escola deve manter um diálogo constante com instituições sociais, do seu entorno, que possam planejar ações conjuntas, por exemplo, ações similares à Iniciativa Busca Ativa¹⁰ (UNICEF/Brasil), da mesma forma, órgãos como Conselho Tutelar, Unidades Básicas de Saúde (UBS) através dos agentes comunitários de saúde, Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) poderão realizar acompanhamento sistemático das situações e das condições que esses estudantes e suas famílias se encontram, pois, assim, estarão viabilizando a minimização de problemas, como a reprovação e evasão escolar. Mesmo diante dessa situação, pesquisas mostram que realidades escolares semelhantes são capazes de apresentar desempenho satisfatórios nas avaliações nacionais.

Para tanto, é pertinente trazer para essa discussão realidades escolares, que passam a ser reconhecidas pelos significativos resultados no IDEB que, são situadas em áreas com alta vulnerabilidade social e que conseguem atingir ou até superar as metas de desempenho nas

¹⁰ Metodologia utilizada pelo UNICEF, a (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems) apoiam os municípios na identificação das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola, ajudando-os a voltar às salas de aula, permanecer e aprender.

avaliações externas. Martins; Calderón (2020) apresentam resultado de uma pesquisa realizada em uma escola que compõe a rede municipal de ensino de Ferraz de Vasconcelos, em São Paulo, localizada em uma região de pobreza, situada em um bairro da periferia da cidade que cumpriu todas as metas projetadas no IDEB no período de 2007 a 2011.

A referida pesquisa, de natureza qualitativa buscava saber, por meio de entrevista semiestruturada, dos variados segmentos que compõem a escola (professores, diretor, funcionários, alunos e pais), quais fatores eram atribuídos para o alcance dos bons resultados da escola. A partir de então foram apresentados alguns fatores de eficácia escolar, tais como: compromisso com a aprendizagem, boa estrutura, clima escolar harmonioso e disciplinado, liderança do diretor, dentre outros. Portanto, resultados de pesquisas como esses servem como formas de reflexão para pensar realidades escolares com pontos similares. Diante disso, mesmo contextos diferentes apresentam dados e elementos a serem compreendidos como possíveis variáveis de interferência.

Quanto ao clima escolar harmonioso e disciplinado apesar de não apresentar em maior frequência foi evidenciado na pesquisa de Martins; Calderón (2020) a perspectiva de regras de convivências claras e conhecidas por todos permitem o desenvolvimento eficaz de projetos e de atividades da escola. No tocante à liderança do diretor a pesquisa demonstrou que o mesmo possuía o papel de articulador tanto dos membros da equipe escolar quanto da comunidade local nas atividades da escola, que sua liderança demonstrava capacidade de orientar os professores visando o cumprimento de metas projetadas, aceitar e sugerir propostas para o desenvolvimento de ações na escola.

Miranda, Bertagna e Freitas (2016) defendem que conhecer e analisar os fatores internos que os professores consideram como impactantes no clima da escola facilita a compreensão da equipe pedagógica, no planejamento de ações que possam minimizar as influências que afetam diretamente no desempenho dos estudantes. Os pesquisadores a partir das contribuições do estudo Geres¹¹ e de questionários contextuais construíram indicadores capazes de demonstrar a visão dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre vários elementos que influenciam o aprendizado dos estudantes e, transformaram as respostas dos professores em variáveis mensuráveis. A pesquisa definiu Variáveis de Clima escolar I, contemplando fatores internos e Variáveis de Clima II, considerando fatores externos ao ambiente escolar. Para o primeiro foram considerados as perspectivas que o professor

¹¹ Estudo longitudinal de painel, iniciado em 2005 que considera a mesma mostra de escolas e de alunos, observados durante quatro anos.

empreende sobre os elementos que influenciam a aprendizagem dos estudantes, para a composição do indicador foram consideradas variáveis, dentre algumas: bagunça dos alunos, estudantes atrasados (na entrada, na volta do recreio), barulho no corredor.

Também, foram consideradas percepções dos professores sobre as famílias, como por exemplo – com a família que os alunos dessa escola têm, o aprendizado fica muito comprometido. Assim, os referidos estudiosos pontuam que dados de pesquisa revelam que as “[...] diferenças culturais entre professores e famílias fazem os primeiros acreditarem que tanto alunos quanto os pais são desinteressados” (MIRANDA; BERTAGNA; FREITAS, 2016, p. 11) em relação ao acompanhamento da educação dos filhos. As contribuições dos autores sobre a percepção dos professores em relação às famílias servem para ilustrar as várias colocações do grupo de professores do 6º ao 9º ano, durante o Conselho de Classe na UEB Cidade Olímpica, que após algumas discussões acaloradas são levados a refletir sobre qual realidade e com que tipo de estudante gostariam de trabalhar. Para refletir sobre tais aspectos a cada início de ano letivo, durante a jornada pedagógica, a comunidade escolar analisa os resultados obtidos no ano anterior, discute e constrói um plano de ação, para o ano que se inicia. Vale ressaltar que os resultados obtidos pelo desenvolvimento das ações deixam a desejar nos aspectos relativos à aprendizagem dos alunos devido a interferência de fatores, como por exemplo, carência de professores no quadro de pessoal, falta de material didático, dentre outros. É possível perceber falas no interior da escola como: “é complicado trabalhar com estudantes cujas famílias não acompanham o desenvolvimento escolar do filho”; “as famílias desses alunos são desestruturadas”; “por mais que se faça, nosso trabalho nunca aparece”; “esses alunos não estudam, as famílias não ligam para eles, parece que ficam o dia inteiro na rua sem fazer nada”; “esses alunos não sabem de nada, chegam aqui para nós sem conteúdo”.

Tavares e Pietrobom (2016) utilizam um banco de dados sobre registros de ocorrências para investigar os fatores associados à violência escolar - Registro de Ocorrência Escolar da Secretaria de estado da Educação de São Paulo – ROE/SEE-SP, Censos Escolares, questionários socioeconômicos do Sistema de Avaliação Escolar de São Paulo, questionários de Vulnerabilidade Social de 2010, calculado pela Fundação SEADE e, chegam a seguinte conclusão:

Os crimes cometidos por agentes externos à escola (furtos e roubos) são explicados pelas condições socioeconômicas do entorno e pela riqueza pessoal e material disponível nas escolas, enquanto os atos violentos cometidos por alunos (depredação, vandalismo, ameaças e agressões) estão associados à composição demográfica do corpo discente e pelo background familiar (TAVARES; PIETROBOM, 2016, p. 271).

Percebe-se, portanto que os pesquisadores investigam fatores determinantes da violência escolar, em vez de, avaliar a consequência da mesma sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, o que comumente as pesquisas se detêm. Assim, explicam que os furtos e roubos no entorno da escola são consequência das condições socioeconômicos do contexto em que a escola está inserida, ou seja, esses crimes são praticados com maior frequência em bairros com maior grau de vulnerabilidade e com condições socioeconômicas desfavoráveis. Portanto, escolas que apresentam maior disponibilidade de equipamentos e bens materiais estão mais suscetíveis a sofrer com crimes de furto ou roubos.

Da mesma forma, depredações, vandalismo, ameaças apresentam relação com as condições que as famílias dos estudantes apresentam em relação ao tipo de moradia, à pobreza, às taxas de desemprego, o salário recebido. Enquanto as agressões contra pessoas, Tavares; Pietrobom (2016) concluem que estão ligadas à forma como as famílias mantêm seus relacionamentos e como os pais se envolvem com o desenvolvimento de seus filhos. Sobre esses pontos, sabe-se de um grande debate existente no Brasil, a literatura aponta que não são as condições de vida das famílias em si, que impulsionam os atos de violência, mas sim, as relações de poder existentes na sociedade. Essa questão é melhor compreendida em Odon (2016) quando trata do aspecto eficácia coletiva que será tratada mais adiante.

Os pesquisadores apontam também que, a experiência do gestor ao tratar com situações de violência, sua capacidade de interação com a comunidade e com mecanismos públicos de segurança poderá impactar positivamente para a diminuição dos casos de violência na escola. Contudo, o gestor ao tratar de rotineiros casos de violência deixa de atuar incisivamente nas questões pedagógicas no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos estudantes, assim desvia o foco da real missão da escola para “apagar incêndios”. Em relação à presença de mecanismos de segurança na escola, esse fato inclusive acontece de maneira frequente na UEB Cidade Olímpica não se constitui garantia de erradicação ou pelo menos a diminuição de casos de violência, o que fica é vizinhança e a comunidade com a imagem negativa da escola.

Os pesquisadores chamam atenção e apresentam a qualidade da interação dos professores com os alunos, sua experiência na resolução de conflitos e, a participação dos pais no processo de escolarização dos filhos como fatores inéditos para inibir o engajamento dos estudantes em atos de violência.

Galvão *et al.* (2010) apresentam resultados de pesquisas que investigaram violência escolar entre alunos e professores e algumas implicações práticas, foram envolvidos na pesquisa tanto espaços públicos quanto privados e concluíram que “[...] a escola se caracteriza ao mesmo

tempo como autora, vítima e laboratório para a aprendizagem de violência” (GALVÃO *et.al.*, 2010, p. 425). Defendem a necessidade de definição do significado de violência por parte dos professores e alunos na tentativa de construir normas e condutas comuns, para tanto indicam a gestão democrática como liderança efetiva além da necessidade de serem adotadas dinâmicas curriculares embasadas em valores e emoções como mudança de paradigmas na educação.

No tocante ao significado de violência, a pesquisa de Galvão *et.al* (2010) demonstrou que na opinião dos professores a composição social dos alunos não se constitui fator determinante das violências, os mesmos coadunam quanto a gravidade de brigas, insultos, intimidações, expressões de preconceito racial e práticas de ato com conotação erótica e agressões dos alunos aos colegas menores e aos professores. Outro resultado apontado na pesquisa é que os professores acreditam ser violência pouco graves o fato de gritar com os alunos, expulsa-los da sala e fazer comparações entre os mesmos. Seguem nesse mesmo pensamento em relação ao uso de detectores de metais e câmeras pela escola. Os alunos por sua vez, não consideram violência a presença desses mecanismos de segurança, contudo classificam como muito grave o uso de armas de fogo, furtos ou roubos de aparelhos celulares e os insultos aos professores, já no que acreditam ser “[...] violências pouco graves estão as atitudes de escrever nas carteiras e paredes, usar palavrões e apelidos ofensivos, insultar e chantagear outros alunos e praticar atos de conotações erótica com os/as colegas” (GALVAO *et al*, 2010, p. 430).

Os achados da referida pesquisa talvez auxiliem na compreensão das situações de violência que ocorrem na escola, na medida que, há uma semelhança nas opiniões apresentadas pelos professores e alunos sobre o conceito de violência. Portanto, a ausência de um código consensual de conduta, afeta as tentativas de solução das situações, que muitas vezes são resolvidas através de reuniões de conciliação ou combinados frágeis que, acabam por desencadear problemas mais graves, como os sinalizados no mapeamento da violência e suas evidências realizado pela FLACSO BRASIL, na UEB Cidade Olímpica em 2015. No estudo empreendido pela FLACSO percebe-se, conforme já apresentado, 50% dos alunos participantes, naquele recorte temporal, já terem realizado violências do tipo física, representando uma situação complexa e delicada dentro da escola. Um outro aspecto a ser pensando dentro da estruturação contextual da escola diz respeito ao alto índice de crimes violentos no bairro, com 5, 88%, CVLI (357) em 2017 (CAOP- Crim, MP-MA, 2017). Como já mencionado esse dado insere a escola no bairro com maior índice de criminalidade da capital maranhense e, conjecturamos, a existência de uma insegurança e imagética sobre a região na qual torna-se segregada e estigmatizada.

Para Galvão et.al (2010) é necessário definir o conceito de violência tanto para os estudantes quanto para os professores, pois assim, se estabelecerá um consenso capaz de evidenciar a construção de um conjunto de normas e condutas comuns e, possivelmente, se desdobrar nos processos educacionais. Porém, esse consenso não deverá partir apenas das salas de aula de forma isolada, dos professores em relação aos seus alunos e vice e versa, ou promover formações em serviço com a temática violência, que talvez não atinja os objetivos desejados. Outro dado considerado nessa análise a partir de Galvão *et al.* (2010, p. 432) foi sobre a opinião dos professores de que “[...] os alunos chegavam agressivos a um ambiente cujo currículo era pouco significativo” e assim, os alunos eram favoráveis a uma escola “atraente e viva”. Portanto, os pesquisadores sugerem que a comunidade escolar trabalhe na perspectiva de uma construção coletiva, com normas claras e negociadas e, que essas ações sejam contempladas no Projeto Pedagógico da escola.

Dado semelhante ao que ocorre na UEB Cidade Olímpica, encontrado a partir da pesquisa de Galvão *et al.* (2010) está na opinião dos professores em afirmar que a violência invade a escola por conta da estrutura frágil das famílias, que os pais não impõem limites para os seus filhos, que as famílias não oferecem a educação em valores e atitudes. Com base nessa atitude, os autores concluíram que os professores foram contraditórios e com isso demonstram que o trabalho pedagógico empreendido por eles é “meramente informativo”.

Portanto, asseguraram Galvão *et al.* (2010, p. 431) que “[...] se as violências tinham origem nessas lacunas, fechava-se um círculo vicioso: nem a família, nem a escola delas cuidava”. Os estudantes por sua vez revelaram que os professores apresentavam desmotivação, participavam de movimentos longos e constantes de greve e que a qualidade do ensino deixava a desejar.

Essas conclusões aparecem nas discussões dos Conselhos de Classe. Enquanto coordenadora pedagógica da UEB Cidade Olímpica ouvi relatos dos professores sobre a ausência da família na condução da aprendizagem dos filhos, inclusive da questão estrutural da mesma; reclamações sobre aspectos de infraestrutura da escola devido os atos de violência dos estudantes (vandalismo, pichações de palavrão) e até sobre condições de trabalho e questões relacionadas aos salários. Os alunos por sua vez, relatavam sobre a infraestrutura do prédio escolar, bem como, a falta de compromisso de alguns professores no direcionamento das aulas. Enquanto os pais questionavam por qual motivo a escola não conseguia obter melhores resultados nas avaliações nacionais. Destacamos, nesse aspecto, as relações de memória da pesquisadora e suas vivências no ambiente analisado. Torna-se importante perceber nesse

momento a conexão entre o perfil profissional e de pesquisadora, pois estão relacionados nessas percepções do aspecto analisado.

Um dado significativo também, apontado pela literatura estudada por Galvão et.al foi sobre a conclusão de que a escola é um laboratório de violência, em vez de ser apenas invadida por ela, uma vez que os alunos que já se envolveram em situações de violências servem como referência para outros ao mostrar o caminho trilhado com sucesso para desafiar e contestar a autoridade e o sucesso profissional dos professores, respectivamente. Esse ponto serve para ilustrar o que várias vezes ocorreu na UEB cidade Olímpica, os estudantes que se envolviam em situações de violência sempre se tornavam líderes de grupos que apresentavam desrespeito para com os professores. O percentual de 12,2% de alunos que já sofreram agressões verbais, 5,4% de ações de gangues, e 8,2% de ameaças (FLACSO/OIE/MEC, 2015) sinalizam dados de como os diferentes tipos e modos de violência ocorriam no ambiente da escola, podendo caracterizar-se não somente como elemento de laboratório da violência, mas também, como cenário das formas de desdobramento da mesma, dentro do cotidiano escolar.

Moreira; Guzzo (2017) refletem sobre a violência no contexto da escola pública brasileira a partir do conceito de situação-limite construído por Martín-Baró com o objetivo de investigar a compreensão dos professores da educação básica do que seja situações-limite para o desenvolvimento de seus alunos. Os referidos pesquisadores consideram e tratam a violência dentro das escolas a partir do materialismo histórico dialético da *práxis* anunciada por Martín-Baró que por sua vez emprega-a com o objetivo de investigar os eventos ou situações que significam a vivência singular de fenômenos violentos mediados pela estrutura social violenta, como as existentes no bairro que circunda a UEB Cidade Olímpica. Portanto, situações-limites são definidas “[...] como ações, eventos ou práticas que prejudicam, impedem ou dificultam o desenvolvimento da criança no cenário da escola” (MOREIRA; GUZZO, 2017, p. 4).¹²

Assim, Moreira e Guzzo (2017, p. 5) chegaram à conclusão de que as professoras:

Identificam e reconhecem a presença dos fenômenos de violência das crianças dentro e fora do cenário escolar e anseiam por propostas que as ajudem a sistematizar e conduzir ações eficazes na superação do que identificam como limites para o desenvolvimento das crianças.

¹² São alguns limites listados pelas professoras durante a pesquisa realizada pelos estudiosos: em relação às próprias crianças (endógenos) – distúrbio, doença, disfunções, alimentação inadequada, noites irregulares de sono; relativas à família (exógenas) – falta de suporte da família (inclusive quanto ao frágil cumprimento da frequência da criança à escola), falta de participação da família na vida escolar dos filhos, falta de segurança (elementos do tráfico), dentre outros. Sobre o impacto da violência nas crianças podem ser observados em Cittadin; França (2018), na página 71, nesse estudo.

A partir da citação percebemos que as professoras ao identificarem e reconhecerem a presença dos fenômenos de violência dentro e fora da escola tem dificuldades para sistematizar e conduzir ações eficazes que superam aquilo que identificam como limite para o desenvolvimento das crianças necessitando então, de auxílio para o processo. Outro ponto levantado por Moreira e Guzzo (2017), foi que a ausência de subsídios para a organização das suas ações acaba confundindo os sentidos de educação e cuidado e, em consequência desse fato os papéis e responsabilizações da escola, família e dos serviços de saúde e, de assistência social parecem esvaziar-se. Dessa forma, os pesquisadores apontam que, quase nenhuma ação referente aos limites identificados são vistos como primordiais pela escola, visto que, apenas encaminhamentos aparecem como a solução dos problemas manifestados.

Moreira e Guzzo propõem então que, diante da falta de condição de remediar de forma efetiva, com materialização de ações críticas os limites apresentados, é necessário então, que a realidade das escoladas sejam acompanhadas pelas reflexões e conclusões na perspectiva da prevenção a partir da “[...] delimitação de situações-limite como situações objetivas e orientadoras de ações pedagógicas na escola e na comunidade” (MOREIRA; GUZZO, 2017, p. 5).

Assim, apontando a necessidade dos papéis claros e bem definidos da escola, família e comunidade os referidos pesquisadores anunciam a “Psicologia Social da Libertação” como possibilidade balizadora, para os fenômenos de violência escolar, visto que o conteúdo da ação psicológica é condição para a execução da ação pedagógica e vice-versa. Outro ponto defendido pelos pesquisadores é que se os educadores conseguirem perceber as situações-limite no interior da dinâmica de desenvolvimento, estruturá-las a partir de fenômenos de violência e objetivadas como situações concretas deixam de ser compreendidas como fatores orgânicos ou sociais, visto que “[...] aliadas aos espaços comunitários essas passam a ser concebidas como fonte de múltiplas determinações e, portanto, capazes de múltiplas possibilidades de solução, emancipação, desenvolvimento” (MOREIRA; GUZZO, 2017, p. 8).

Os autores supracitados concluem que, as causas e efeitos subjetivos das práticas pedagógicas pertencem a Psicologia, e que as ações que envolvem as famílias, entidades de serviço de saúde e assistência requerem a participação de educadores e psicólogos, assim, defendem que o psicólogo permaneça no interior da escola vivenciando a dinâmica desse contexto.

A partir das contribuições trazidas por Moreira e Guzzo (2017) é possível propor uma discussão sobre a concepção que alguns mecanismos públicos como exemplo: a polícia militar, Guarda Municipal, CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, dentre outros atuantes na escola e no

bairro Cidade Olímpica, em relação às situações-limite percebidas no interior da escola, devido muitas vezes serem tratadas como “[...] eventos estanques e individuais” (MOREIRA; GUZZO, 2017, p. 8), não as considerando como situações de desenvolvimento do sujeito e, que portanto, devem estar imbricadas na responsabilização de cada um, inclusive, da própria escola.

Teixeira e Kassouf (2015) contribuem nesse estudo com as conclusões oriundas da análise do impacto da violência no desempenho escolar dos estudantes da terceira série do Ensino Médio, em Matemática, ambos participantes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 2007. Para tanto, os autores utilizaram-se do modelo multinível¹³, dessa forma, consideram esse método inovador, visto que, o desempenho escolar dos estudantes recebe influência de variáveis de níveis hierárquicos distintos e, por isso, os pesquisadores lamentam o fato dessa metodologia ter sido negligenciada nos diversos trabalhos que trataram da temática e chegam a sustentar que a referida negligência tem como consequência estimativas imprecisas nos dados até então apresentados.

Os resultados da pesquisa em Teixeira e Kassouf (2007) foram capazes de demonstrar que a violência escolar diminui a capacidade de um aluno da terceira série do Ensino Médio apresentar um desempenho satisfatório em Matemática. O método utilizado pelos estudiosos permitiu a conclusão de que “[...] um aluno do mesmo sexo, mesma cor e nível socioeconômico similar pode apresentar um rendimento escolar menor caso estude em uma escola com mais violência” (TEIXEIRA; KASSOUF, 2007, p. 238). Como mencionado em Cittadim e França (2018), a violência em relação aos anos finais, do Ensino Fundamental é evidente nos casos de evasão escolar.

Teixeira e Kassouf explicam ainda que não há possibilidade de afirmar com exatidão a forma da materialidade da violência sobre o desempenho dos alunos, todavia, foram capazes de inferir que a violência nas escolas diminui a frequência às aulas, bem como, o nível de concentração dos estudantes. Já em relação aos professores, os resultados apresentaram o aumento da desmotivação e da rotatividade dos mesmos. Finalizam, portanto, defendendo a necessidade, em caráter de urgência, de implementação de políticas públicas tanto de combate à violência nas escolas quanto de aperfeiçoamento do nível de ensino.

Outro ponto que pode ser enquadrado dentro dos elementos de violência, na perspectiva da instituição, diz respeito aos danos ao patrimônio e suas caracterizações. Podemos

¹³ Método que considera a hierarquia existente nos dados (nível individual e nível agregado) e permite ao pesquisador verificar o impacto individual da inclusão de cada variável contextual, como é o caso da violência escolar, no modelo sobre o desempenho dos alunos (TEIXEIRA; KASSOUF, 2007).

entender dentro dessa perspectiva a existência de um elemento tanto a nível do realizado pelos alunos, quanto algumas características mais permissivas da gestão escolar, entendidas como de ambiente desorganizado e sem manutenção. Entende-se que no caso da UEB Cidade Olímpica se dar devido a existência de retenção de verbas escolares pela prestação de contas não realizada. Todavia, na mesma perspectiva a desorganização e as carteiras da escola deixadas no pátio da escola delimitam uma forma de degradação do patrimônio escolar, conforme apresentado nas imagens 9, 10, 11 e 12 deste presente estudo, constantes no capítulo anterior, onde percebe-se um amontoado de mobiliários escolares quebrados, na área de parquinho desativado e, o espaço da quadra poliesportiva com imenso buraco no telhado de zinco. Diante desse elemento cabe destacar que Odon (2016) apresenta um estudo sobre a Teoria das janelas quebradas¹⁴ e assegura que - a desordem social e crime estão conectados numa relação de causalidade, premissa essa que é alvo de críticas por alguns estudiosos no assunto. Segundo o autor, na literatura é possível que se reconheça a correlação entre desordem e crime, porém rechaça a possibilidade de causalidade. O pesquisador assegura ainda que estudiosos apontam a “eficácia coletiva” (*colletive efficacy*) como um terceiro fator responsável pela causa real da variação dos índices de criminalidade em bairros pobres, portanto, o interesse do grupo em fazer intervenção pelo bem comum, reduz a violência e intermedia a relação entre desordem do ambiente e crime, essa hipótese foi apoiada em pesquisas de Robert J. Sampson e Stephen W. Raudenbush.

Outros pontos e a serem considerados a partir de Odon (2016) são as contribuições que, pautadas em Ralph e Taylor, têm por base a referência de Baltimore que “[...] defendeu que não é a decadência física das comunidades ou a desordem superficial que leva a mais crimes, mas o declínio econômico” (ODON, 2016, p. 6) e, que há tendência de menos violência em ambientes sociais com “[...] contrato social operante, em que há forte identidade coletiva, em que as pessoas se auto reconhecem umas nas outras” (ODON, 2016, p. 11). Esses fatos fazem pensar que as ações coletivas, o engajamento da comunidade com a escola, e a compreensão de pertencimento do ambiente escolar por todos os atores da UEB Cidade Olímpica, ou seja, a “eficácia coletiva” apontada pelos estudiosos, poderá ser um caminho para superar a desordem e os casos de violência no interior da escola. Vale ressaltar que o resultado da pesquisa da FLACSO Brasil, realizada na escola em 2015 considerou como necessário, o

¹⁴ A Teoria das janelas quebradas - *broken Windows theory* - é baseada em experimentos realizados por Philip Zimbardo em 1969 e foi publicada por James Wilson e George Kelling (cientistas da Universidade de Harvard), na revista *The Atlantic Monthly*, em março de 1982.

engajamento de toda comunidade escolar com a intenção de fortalecer os valores culturais, religiosos, familiares e educacionais visando a valorização do ato de aprender.

É necessário que haja o engajamento de toda a comunidade escolar para que dentro das reais possibilidades serem trabalhadas atividades específicas como oficinas, projetos, seminários, conferências e outros, em prol, e com os estudantes fortalecendo os valores culturais, religiosos, familiares e educacionais, para que estes valorizem o aprender (UEB CIDADE OLÍMPICA, 2015, p. 2).

As conclusões descritas acima foram apresentadas pela professora mediadora, durante reunião de devolutiva dos resultados da pesquisa FLACSO, para a comunidade escolar.

Diante de todas as contribuições e análises empreendidas até este ponto, parte-se na busca por exemplos de experiências de sucesso no combate à violência escolar e de estratégias para a compreensão do contexto no qual escolas se inserem. Assim, visamos a sugerir, entendendo as possibilidades de cada uma das realidades analisadas na sequência, aspectos que podem melhorar os processos de compreensão de elementos e contextuais e, como uma possível decorrência, a melhoria de seus resultados nas avaliações externas.

3.4 EXPERIÊNCIAS PARA COMBATER A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Nesse ponto, propõe-se realizar uma pesquisa bibliográfica no intuito levantar como escolas que apresentavam em situação de vulnerabilidade social, por interferência de questões de violência, e conseguiram superar tal situação e melhorar seus resultados.

Partindo da compreensão do significado dos dados apresentados, nos deteremos em resultados de uma pesquisa bibliográfica de base comparativa, sobre a realidade de instituições escolares que tiveram seus projetos estruturados no combate à violência e demais situações que possam ser visualizadas e que a partir daí conseguiram transformar as suas realidades, tornando-as referências em gestão devido a capacidade de contornar fatores contextuais que afetavam seu desempenho e dessa forma tornaram-se referências nas ações voltadas aos estudantes e seu contexto e, possivelmente, combateram o baixo desempenho nas avaliações em larga escala.

Para tanto, são consideradas, nessa base comparativa, as realidades da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (EMEF Campos Salles), localizada na região sudeste de São Paulo e do Centro de Ensino Maria José Aragão (CE Maria José Aragão), escola da Rede Pública Estadual do Maranhão. A escolha dessas instituições tem como objetivo compreender as formas que instituições de localidades e entes federados distintos

estruturaram suas ações de forma a superar os problemas de infraestrutura e de violência que afetavam o desempenho de seus estudantes.

Durante a pesquisa das referidas realidades escolares, pôde-se contar com diferentes bases de análises. Portanto, nesse estudo, para a EMEF Campos Salles, foi considerado um levantamento bibliográfico, enquanto para o CE Maria José Aragão foi possível uma análise documental, a partir do PP da escola e, uma entrevista semiestruturada com o gestor geral (acompanhar apêndice I, p. 145, nesse estudo), devido a minha atuação como componente da equipe pedagógica dessa escola e, por conseguinte, contar com a facilidade de acesso e consulta aos mesmos.

Dito isso, passa-se então a apresentar as referidas realidades escolares, bem como suas histórias, composições, objetivos, missão, visão de futuro, fraquezas e oportunidades para uma melhor compreensão. Em seguida apresentar-se-á as decisões norteadoras das transformações ocorridas que servirão de referência para o plano de ação a ser apresentado como uma proposição para a escola lócus da pesquisa.

3.4.1 EMEF Presidente Campos Salles

Os dados sobre a EMEF Presidente Campos Salles são embasados em Chaves Neto (2017); Mesquita (2018), site da União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis (UNAS).

A EMEF Presidente Campos Salles foi construída em 1957, no distrito do Ipiranga, no bairro de Cidade Nova Heliópolis, conhecido como favela do Heliópolis, localizada na região sudeste de São Paulo, possui aproximadamente 1 milhão de metros quadrados e fica a 8 Km do centro, em sua área vivem cerca de 200 mil habitantes, o que faz de Heliópolis a maior favela de São Paulo.

Com base em informações contidas no *site* da UNAS, o bairro de Cidade Nova Heliópolis apresentou um histórico de intensos conflitos, confrontos policiais, surgimento de lideranças e mobilização popular na luta pela posse da terra e moradia, como se pode acompanhar em:

A área de Heliópolis foi adquirida em 1942 pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários – IAPI, do Conde Sílvio Álvares Penteado e outros. Em 1966, com a unificação dos diversos Institutos do INPS – Instituto Nacional de Previdência Social, a terra passou para o IAPAS – Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social. Em 1969 o IAPAS construiu o Hospital Heliópolis e o Posto de Assistência Médica – PAM. Outra parte do terreno original foi desapropriada pelo estado para uso

da SABESP e outra parte foi negociada com a Petrobras. É nessa paisagem que, entre 1971 e 1972, a Prefeitura de São Paulo **retira 153 famílias** de áreas ocupadas na favela da Vila Prudente e Vergueiro, com a intenção de fazer vias públicas e as acomoda em alojamentos “**provisórios**” no terreno do IAPAS, alojamentos estes que se tornaram permanentes. Outras famílias migrantes do nordeste do país, bem como os trabalhadores da obra do Hospital Heliópolis e do PAM foram construindo seus barracos. A partir daí a história é marcada por diversas ocorrências envolvendo a disputa de grileiros, que pretendiam impedir as ocupações e assim comercializar a terra que não lhes pertencia e de lutas contra a polícia, mas também pela mobilização dos moradores e pelo surgimento de lideranças em defesa da posse da terra e de infraestrutura (UNAS, 2020, online, grifo do autor).

O processo de ocupação de Heliópolis foi bem parecido com o histórico do bairro Cidade Olímpica, onde fica localizada a escola lócus da pesquisa, que além de coadunar em seu nome o termo “cidade”, é fruto de ocupação, como já mencionado anteriormente, com intensos conflitos pela posse da terra. A ocupação de Heliópolis também, recebeu um título de maior favela da América Latina.

O fator econômico é outro aspecto importante a ser considerado em Heliópolis:

Heliópolis possui aproximadamente 1 milhão de metros quadrados e se localiza na região sudeste da cidade de São Paulo, a 8 km do centro. Em sua área, hoje vivem cerca de **200 mil habitantes**, o que faz de **Heliópolis a maior favela de São Paulo**. Os barracos deram origem as construções de alvenaria. A realidade do território mudou muito ao longo dos anos, mas o crescimento populacional também trouxe diversos novos problemas locais. A vulnerabilidade social ainda atinge muitas famílias, que em sua maioria é composta por mães solo, sendo a mãe a única provedora (UNAS, 2020 online, grifo do autor).

A população tem origem a partir do fluxo migratório da Região Nordeste do Brasil, mais precisamente da cidade de Heliópolis, do Estado da Bahia, e sofreu influência do nome por comportar 92% de habitantes oriundos dessa cidade. Com uma renda média de três salários mínimos, mais da metade da população é formada por criança, adolescentes e jovens. As famílias em sua maioria são formadas e providas por mães solo (UNAS, 2020). Com histórico de violência o bairro Nova Heliópolis foi considerado, por um período, como a favela mais violenta do Estado de São Paulo, por conseguinte abriga em seu território várias organizações não governamentais e implementação de projetos sociais.

Dentro desse contexto de violência e ocupação de terras surge a EMEF Presidente Campos Salles que vem apresentando-se dentro da cidade de São Paulo como uma escola modelo para projetos e programas educacionais e visando a proporcionar uma maior compreensão, segue-se a trajetória, na perspectiva das mudanças ocorridas ao longo da história

da instituição. Podemos dividir os processos ocorridos na escola em três períodos, conforme organizado no Projeto Político Pedagógico da mesma, apresentada em Chaves Neto (2017) e dados complementares em Mesquita (2018). O primeiro período abrange desde a sua inauguração em 27/02/1957, com início de funcionamento em 21/03 do mesmo ano e vai até 1970, marcado pelo atendimento apenas das séries iniciais, distribuídas em dois galpões - um com duas salas e o outro com três. Os estudantes eram oriundos, em sua maioria, de famílias descendentes de portugueses e italianos, trabalhadoras das chácaras e olarias da região. Somente “[...] em 1967 foi inaugurado o prédio de alvenaria com 12 salas e 1.000 alunos” (MESQUITA, 2018, p. 132).

No segundo período – 1971 a 1995 –, conhecida pelo estereótipo de “escola de favelados, marginais e baderneiros”, Chaves Neto (2017, p. 33) destaca os relatos de ex-professores sobre situação de estudantes constrangidos pela fama da escola os quais deixavam de frequentá-la, assim que, aprendiam a ler e escrever.

A EMEF Campos Salles passou por diferentes transformações estruturais (física e pedagógicas), sob nova gestão em 21 de novembro de 1995, liderada por Braz Rodrigues Nogueira, assim, deu-se início a um processo de integração Escola-Comunidade, Mesquita (2018). O gestor defendia mudanças profundas a partir das ideias “A escola como centro de liderança” e “tudo passa pela educação” (CHAVES NETO, 2017, p. 33). Este é o marco do terceiro período – 1995 em diante.

Diante da análise sobre a trajetória da EMEF Campos Salles é possível identificar tanto os aspectos que provocaram quantos os que impulsionaram as mudanças no cotidiano escolar. Conforme aponta Mesquita (2018) a escola estava inserida numa realidade social com muitos desafios, como a violência, o tráfico de drogas, a exploração sexual, dentre outras. Essa realidade acabava influenciando as relações dos estudantes, dos profissionais da escola, das famílias dos estudantes, bem como, de toda a comunidade do entorno. Esta situação contribuía para o surgimento de outras problemáticas como a “evasão escolar, a repetência e a “não aprendizagem” (MESQUITA, 2018, p. 134), a insegurança, descrédito e uma imagem negativa da escola. Os pesquisadores relatam ainda que, embora a escola pudesse contar com vários grupos de profissionais era evidente o determinismo sobre a realidade ser daquela forma, portanto não havia o desenvolvimento de ações de enfrentamento a tal realidade, mesmo tendo uma equipe que ansiava por transformações, era desestabilizada em seus intentos, pela maioria. Dessa forma, os desafios foram lançados para a nova gestão, onde equipe técnica liderada pelo gestor geral buscou estratégias para a construção de “inéditos viáveis” (MESQUITA, 2018).

Mesquita (2018) descreve que, em clima de trabalho coletivo e objetivos comuns a equipe iniciou os trabalhos mapeando os problemas e dificuldades e suas possibilidades de encaminhamentos e assim, os primeiros passos foram dados. O gestor e a equipe técnica através de um planejamento estratégico estreitaram os laços com as famílias dos estudantes e com a comunidade. Além disso, outras estratégias foram desenvolvidas, como a implementação de formação sobre Educação e Cidadania para os pais dos estudantes; o Conselho Escolar conseguiu se consolidar e participar mais ativamente; o envolvimento dos professores com o projeto escolar foi ampliado; o engajamento da sociedade civil organizada nas ações da escola, dentre outras.

Enquanto a equipe construía o referido processo de mudança, os atos violentos aconteciam na comunidade, inclusive o assassinato de uma aluna da EMEF Campos Salles permitiu, como relata Mesquita (2018), a inclusão das ações Caminhada pela Paz e Movimento Sol da Paz. Outro fato que impulsionou uma mudança radical na estrutura da escola, foi o roubo de 21 computadores, mesmo com estreitos laços com a comunidade o fato impactou negativamente a equipe técnica, o que permitiu a decisão pela derrubada do muro da escola sem a autorização dos órgãos oficiais responsáveis. Mesquita (2018) explica que a derrubada do muro deu maior visibilidade à EMEF Campos Salles, inclusive nos meios midiáticos, despertando curiosidade pelo trabalho de integração entre escola e comunidade como forma de mobilizar o entorno para entender aquela estrutura como integrante e integradora do ambiente. Todavia, o trabalho pedagógico realizado no interior da sala de aula constituía uma preocupação para a gestão da escola, visto que a interação entre professor e estudante deixava a desejar o processo de ensino e aprendizagem. No tocante aos aspectos sobre articulação com a comunidade e a função social de promover o desenvolvimento integral de seus estudantes a UEB Cidade Olímpica, deverá talvez, desenvolver ações que promovam a manutenção de parcerias com toda a comunidade, inclusive com os mecanismos públicos existentes no entorno, dar maior visibilidades as ações de sucesso que buscam promover a aprendizagem de seus estudantes, pois assim estará conquistando não apenas uma imagem positiva junto à sociedade, mas tornando-se referência em gestão e na oferta de aprendizagem.

Outro aspecto que impulsionou os debates sobre a realidade da EMEF Campos Salles foi a proposta baseada na experiência da Escola da Ponte,¹⁵ apresentada por três professoras, as

¹⁵ Escola pública portuguesa, situada no município de Santo Tirso, próximo à cidade do Porto, que adota um modelo pedagógico diferenciado que considera valores como solidariedade, autonomia e responsabilidade e não adota a estrutura de séries ou ciclos de aprendizagens. Os estudantes organizam-se em diferentes faixas de idade, por interesses comuns e pelas relações afetivas estabelecidas, para desenvolvimentos de projetos e pesquisas.

quais, por sua vez, explicaram que se tratava de uma escola que “[...] não tinha paredes, nem ciclos, nem seriação e funcionava com uma média de 187 alunos, em período integral” (MESQUITA, 2018, p. 152). As ideias apontadas pelas professoras coincidem com a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do gestor Braz Rodrigues Nogueira em Educação que permitiu a ele conhecer a realidade de outra escola, a EMEF Desembargador Amorim Lima que também adotava um modelo pedagógico similar ao desenvolvido na Escola da Ponte; esse fato promoveu uma maior compreensão sobre o modelo pedagógico proposto.

Após todo esse movimento, evidencia-se nas ideias da equipe gestora da EMEF Campos Salles, conforme Mesquita (2018) o desejo de desconstrução das velhas práticas pedagógicas que tratam as crianças como seres desprovidos de saberes. Era chegada a hora da quebra das paredes entre as disciplinas pedagógicas. Então, uma nova proposta foi apresentada pela gestão da escola e aprovada pelo Conselho Escolar e permitiu assim, mudanças no PPP que agora integrava aos três princípios da Escola da Ponte – autonomia, responsabilidade e solidariedade – os dois que já existiam, quer sejam: “tudo passa pela educação” e a “escola como centro de liderança” na comunidade de Heliópolis.

Para melhor compreensão sobre a trajetória da EMEF Campos Salles nas avaliações nacionais, o quadro 9 traz a série histórica de participação nas avaliações do SAEB.

Quadro 9 – Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas para a EMEF Campos Salles, 5º ano, Ensino Fundamental

DEMONSTRATIVO DE IDEB OBSERVADO E METAS PROJETADAS - 5º ANO							
IDEB OBSERVADO							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
4,0	4,4	5,0	4,4	*	5,4	6,0	5,3
METAS PROJETADAS							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2

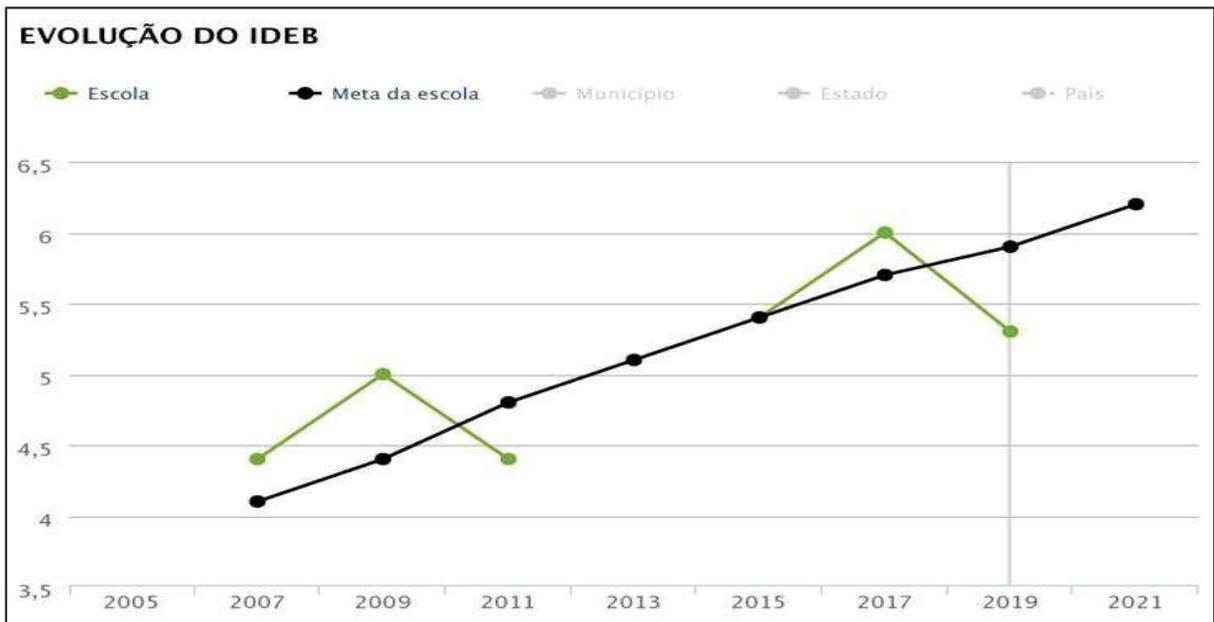
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SAEB /Inep, (2021)

* De acordo com o INEP a não divulgação os resultados, pode ser devido a três fatores: 1) Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados; 2) Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. 3) Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep” (BRASIL, 2020).

Conforme apresentado no quadro 9, a EMEF Campos Salles inicia sua série histórica no IDEB com 4,0, supera a meta para 2007 e cresce 0,3. Em 2009, supera a meta de 4,4 e cresce 0,6 atingindo 5,0, contudo, em 2011 não atinge a meta que é de 4,8 e cai de 5,0 para 4,4 tendo

a mesma pontuação do ano de 2007. Em 2015, a meta é atingida apresentando um crescimento de 1,0 em relação à 2011. Em 2017, superou a meta e cresceu 0,3, porém, em 2019 não atingiu a meta, caiu 0,7 em relação 2017. Para auxiliar a compreensão, a trajetória pode ser observada por meio da imagem 16.

Imagem 16 - Gráfico demonstrativo da Evolução do IDEB observado, 5º ano, Ensino Fundamental, EMEF Campo Salles, no período de 2007 a 2019



Fonte: QEduc.org.br. Dados do IDEB/Inep (2019).

Já os resultados para o nono ano da Campos Sales são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 10 – Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas para a EMEF Campos Salles, 9º ano, Ensino Fundamental

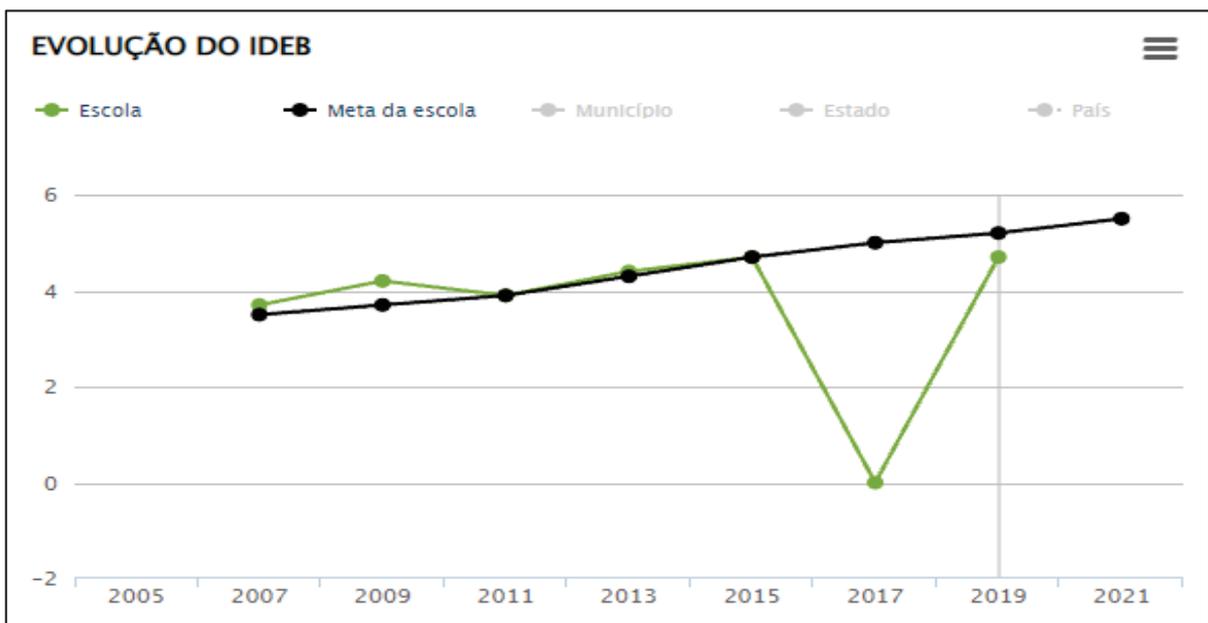
DEMONSTRATIVO DE IDEB OBSERVADO E METAS PROJETADAS - 9º ANO							
IDEB OBSERVADO							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3,5	3,7	4,2	3,9	4,4	4,7	**	4,7
METAS PROJETADAS							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	5,5

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SAEB /Inep, (2021).

* De acordo com o INEP a não divulgação dos resultados pode ser devido a três fatores: 1) Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados; 2) Sem média no SAEB : Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. 3) Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep. ” (BRASIL, 2020).

O crescimento é perceptível na trajetória do 9º ano, na EMEF Campos Salles, conforme se pode acompanhar no quadro 10. Nos anos de 2007, 2009 e 2013 cresce e supera a meta, no entanto o desempenho nos anos de 2011 e 2015 apenas atinge a meta projetada, porém, em 2019, não consegue atingir a meta. Essa trajetória pode ser melhor observada no gráfico 17.

Imagem 17 - Gráfico demonstrativo da Evolução do IDEB observado, 9º ano, Ensino Fundamental, EMEF Campo Salles, no período de 2007 a 2019



Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/Inep (2019).

A cada ano avaliado, a coorte de estudantes é diferente, contudo pode ocorrer a avaliação da mesma, em anos escolares distintos. Porém, é possível realizar o acompanhamento longitudinal dos estudantes, ao menos uma parte, mediante os dados obtidos pelo 5º e 9º anos, da EMEF Campos Salles. É possível constatar que os estudantes do 5º ano em 2007 são os mesmos estudantes do 9º ano em 2011, e assim, foi observado que o desempenho obtido em 2007 de 4,4 apresenta um declínio para 3,9 em 2011. Já os estudantes avaliados em 2009 no 5º ano, são os mesmos em 2013 e novamente observa-se um declínio de 5,0 para 4,4. O mesmo não acontece com os estudantes avaliados em 2011, que atingem 4,4 no 5º ano e apresenta um pequeno crescimento, e chegam a pontuar 4,7, contudo os estudantes avaliados em 2015, no 5º ano que conseguem pontuar o IDEB em 5,4 apresentam um declínio para 4,7, no 9º ano em 2019. Essa observação, auxilia na compreensão acerca dos aprendizados consolidados e não consolidados, o que deve levar em consideração o processo avaliativo e não apenas o ano escolar a ser avaliado. Favorece um olhar apurado sobre as volatilidades que ocorrem ou podem ocorrer ao longo de uma trajetória.

3.4.2 O Centro de Ensino Maria José Aragão

Outra realidade que talvez contribuirá para a compreensão e superação de aspectos negativos em relação à gestão e avaliação em larga escala, pois se constitui uma escola inserida em uma região de alta vulnerabilidade social e, que por sua vez subsidiará a escola lócus da pesquisa a buscar uma alternativa para melhorar seu desempenho, é o trabalho realizado no CE Maria José Aragão – escola pública de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Maranhão. Os aspectos analisados aqui provêm de uma análise documental sobre o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

O referido documento aborda que, considerando os aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos a escola fica situada no Conjunto Habitacional Cidade Operária, um dos bairros mais antigos da periferia de São Luís que, apesar dos avanços estruturais e econômicos, sofre as consequências do processo de crescimento populacional desordenado, com insuficiência de infraestrutura básica e de bens e serviços essenciais.

Trata ainda que, o referido bairro compõe a macro região da Cidade Operária incluindo os conjuntos habitacionais, Jardim América e Luís Rocha e vários bairros menores como: Santa Efigênia, Santa Clara, Residencial Tiradentes, Residencial José Reinaldo Tavares, Residencial Maria Aragão, Residencial Albino Soeiro, Vila Janaina, Vila Riod, Vila Geniparana, Recanto dos Pássaros, Recanto dos Signos, Vila América, Vila APACO e Cidade Olímpica (maior ocupação urbana da América Latina) - este último onde está situada a UEB Cidade Olímpica, a escola lócus da pesquisa - dentre outros, de onde são egressos a maioria dos estudantes.

O CE Maria José Aragão foi fundado em 11 de fevereiro de 1991, ainda com o nome de Unidade Integrada Maria José Aragão (UI Maria Aragão) que funciona em prédio próprio, situado na Unidade 205, Rua 205, sem número, no bairro Cidade Operária, região urbano-periférica de São Luís/Maranhão (PPP (2020), p. 6).

A partir de aspectos históricos contidos no PPP da escola, a denominação da instituição de ensino provém da homenagem à mulher, maranhense, médica, professora, militante ativa do Partido Comunista do Brasil (PC do B) – Dra. Maria José Camargo Aragão, inclusive pela significativa contribuição na luta em prol das camadas sociais menos favorecidas, especialmente em relação à emancipação feminina com o trabalho de orientação sobre gravidez precoce junto a adolescentes e de prevenção do câncer em mulheres que é reconhecido nacionalmente, tornando-a um símbolo de luta para as mulheres de sua época.

Ao longo desses mais de 25 anos, em conformidade com a história de vida e de lutas de sua patrona Maria Aragão, o Centro de Ensino demonstrou atenção pela minimização dos

problemas sociais da comunidade em que está inserida, buscando soluções efetivas com ênfase nos problemas relacionados à aprendizagem de sua comunidade estudantil. Para tanto, adotou uma política pedagógica de garantia de direitos, humanização das relações educativas, inclusão, implementação de políticas afirmativas, protagonismo estudantil, pertencimento socioterritorial, pertencimento e empoderamento sociopolítico e cidadania.

No início de suas atividades a instituição escolar ofereceu turmas de Educação Infantil com o Jardim de Infância Pernalonga e Ensino Fundamental anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino e, Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, somando aproximadamente, 1.600 estudantes. Os dados do PPP da escola dão conta de que, os resultados de desempenho da escola durante 10 anos foram os principais desafios para as duas gestões que por ali passaram, compreendidas como consequências das condições físicas e pedagógicas desfavoráveis.

Em 2001, sob nova gestão, o compromisso era modificar a realidade escolar, de modo a garantir que os objetivos educacionais fossem alcançados e, conseqüentemente, a imagem do CE Maria José Aragão passasse a ser de uma referência positiva de trabalho educacional para a Comunidade. Assim, esteve à frente desse trabalho até 2015, uma professora aposentada como gestora geral e, um professor de Arte, como gestor auxiliar, numa parceria que compreendia a arte e a educação como elementos essenciais para a formação de cidadãos e conseqüente transformação de uma realidade social, tendo como lema: “Aqui se cultiva educação e arte para colher cidadania” (CENTRO DE ENSINO MARIA JOSÉ ARAGÃO, 2020, p. 7).

Em 2016, o então gestor, passou a responder pela gestão geral da escola, tendo como gestora auxiliar, uma supervisora escolar, ambos eleitos no primeiro processo eleitoral para gestores das escolas públicas estaduais, fato este compreendido como importante para o processo democrático na educação do Estado do Maranhão.

Os registros do PPP da escola revelam que esse referido fato se constitui um marco no processo histórico da escola, visto que, o trabalho coletivo e o engajamento com a comunidade local ao longo desses últimos 19 anos, foram necessários e responsáveis pela transformação ocorrida na comunidade escolar, como se pode perceber:

Nesse processo, prevaleceu a vontade da Comunidade Escolar e o reconhecimento de um trabalho sócio pedagógico construído e consolidado por todos que fazem o CE Maria José Aragão ao longo dos últimos dezenove anos, que conseguiu reverter significativamente os índices negativos que margeiam a educação, transformando a nossa escola num espaço de vivência, de humanização das relações de ensino e aprendizagem, de protagonismo estudantil, de construção coletiva e dialética do conhecimento, num espaço de pertencimento e de empoderamento sociopolítico tornando-se assim,

referência para educação maranhense (CENTRO DE ENSINO MARIA JOSÉ ARAGÃO, 2020, p. 7).

Diante do exposto, é possível perceber que o engajamento e a ação coletiva foram capazes de modificar o ambiente escolar, tornando-o mais humano, promovendo o protagonismo estudantil, elevando os índices acadêmicos, promovendo o sentimento de pertencimento e empoderamento sociopolítico, transformando o CE Maria José Aragão numa referência em educação. Contudo, não foi encontrado no PPP as evidências do desenvolvimento defendido, assim, pesquisou-se a série histórica da participação da escola, nas avaliações do SAEB, o resultado encontrado segue no quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas para o CE Maria José Aragão, 9º ano, Ensino Fundamental

DEMONSTRATIVO DE IDEB OBSERVADO E METAS PROJETADAS - 9º ANO							
IDEB OBSERVADO							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3,7	3,7	4,3	4,2	3,9	4,2	4,9	**
METAS PROJETADAS							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,7	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SAEB /Inep (2021).

Como se pode acompanhar, o quadro 11 demonstra que o desempenho dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do CE Maria Aragão apresentou crescimento apenas no período de 2007 a 2011, o que dificulta a compreensão de que a elevação do índice acadêmico seja um dos elementos responsáveis pelas transformações ocorridas na escola. Vale ressaltar que a escola deixou de atender o Ensino Fundamental em 2016, devido a política educacional de responsabilização da rede estadual pelo Ensino Médio. Diante dessa realidade é possível compreender algumas características próprias dessa etapa, todavia a participação da comunidade, o desenvolvimento de projetos, o fortalecimento de políticas afirmativas, o protagonismo juvenil, o sentimento de pertencimento etc., fazem parte da política educacional da escola, independentemente, da etapa de ensino ofertada.

Através do Decreto nº 32.683 de 08 de março de 2017 a escola passou de Unidade Integrada (U.I.) para Centro de Ensino (CE), visando o alinhamento com a política educacional

do Estado do Maranhão passando a responder apenas pelo Ensino Médio regular, nos turnos matutino e vespertino. São os resultados do Ensino Médio nas avaliações do SAEB:

Quadro 12 – Demonstrativo de IDEB observado e metas projetadas para o CE Maria José Aragão, 3º ano do Ensino Médio

IDEB OBSERVADO		METAS PROJETADAS	
2017	2019	2019	2021
4,1	4.4	4.3	4,6

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SAEB /Inep (2021).

Consta no PPP da escola as informações que, muitos estudantes vivenciam situação de vulnerabilidade social e familiar e advêm de famílias de baixa renda, cujos pais trabalham no comércio, empresas prestadoras de serviços terceirizados ou se encontram em situação de desemprego, ou envolvidos com trabalhos informais. Na maioria dos casos, a mãe é a única responsável pela manutenção do lar, quase sempre como empregada doméstica, diarista, auxiliar de serviços gerais, feirante e em algumas exceções como atendentes de loja ou exercendo algum cargo público, restando-lhes pouco tempo de convivência familiar e para o acompanhamento da escolarização dos filhos.

Outro dado em destaque no PPP é que o corpo discente do CE Maria Aragão passou a ser composto por estudantes egressos de escolas particulares que ao concluir o Ensino Fundamental se matriculam na escola para cursar o Ensino Médio em escola pública, visando às políticas para ingresso no Ensino Superior. São também filhos e filhas de funcionários públicos e de microempresários da macrorregião do bairro Cidade Operária. O documento ressalta ainda que, apenas 75% dos responsáveis participam das reuniões, palestras e eventos culturais promovidos pela escola, não se excluindo o fato de pais que se abdicam da parcela de responsabilidade para acompanhar as atividades escolares dos filhos, principalmente quando estes ingressam no Ensino Médio. É importante destacar que, diante da situação apresentada, esse estudo evidencia os projetos desenvolvidos na escola, os quais são responsáveis pelo envolvimento dos estudantes e de seus pais/ responsáveis.

O PPP ressalta que as condições de vulnerabilidade do bairro são visíveis e comprovadas através dos meios de comunicação, e não se descartando que parte significativa dos estudantes são vítimas de violência doméstica, assaltos, furtos, abusos, envolvimento com drogas e diversas outras formas de agressão. Além da região oferecer precariamente

oportunidades e condições de lazer e cultura saudáveis, restando-lhes conseqüentemente, na maioria das vezes, a vivência em espaços insalubres e de rua.

O documento pontua ainda que, com base em estudos, tais fatores socioeconômicos afetam diretamente o desempenho acadêmico e contribuem para as altas taxas de dificuldade de aprendizagem refletidas nos fenômenos de reprovação, infrequência, distorção idade/série e evasão escolar. Ressalta que, para impactar esses índices negativos, o CE Maria José Aragão tem realizado um trabalho técnico pedagógico de compromisso com a aprendizagem de seus estudantes, primando pela melhoria de seu desempenho nas avaliações internas e externas, assim, defende que esse fato contribui para o resgate da credibilidade da imagem e identidade da instituição escolar pela Comunidade do entorno.

Defende ainda que, nesse contexto que considera adverso, é que o CE Maria José Aragão continuará desenvolvendo suas atividades educacionais, aplicando os princípios da coletividade, da afetividade, da dialética, da sociedade dos saberes e da humanização do processo de ensino e aprendizagem, buscando combater a desassistência de pais/responsáveis e o desinteresse dos alunos com atividades diferenciadas representadas por projetos interdisciplinares, que levam em conta a realidade vivenciada por sua clientela na tentativa de tornar o espaço escolar num lugar prazeroso, dinâmico e humano.

Conforme evidenciado no PPP, o CE Maria José Aragão visando promover a mudança necessária no cotidiano de violência no interior da escola, iniciou uma prática de desenvolvimento de projetos pedagógicos com foco na aprendizagem, de modo a garantir o exercício da interdisciplinaridade em todas as atividades e o pleno desenvolvimento acadêmico e sociocultural dos seus estudantes.

Dessa forma, a equipe escolar acredita que, através da efetivação e do desenvolvimento desses projetos é possível modificar e fazer da escola um espaço de transformação social, de construção coletiva e dialética do conhecimento e, assim, proporcionar o protagonismo juvenil e o alcance da cidadania através da proximidade entre a equipe pedagógica, estudantes e pais/responsáveis. Para esse projeto educativo a escola realiza as seguintes atividades, envolvendo os alunos:

- GAMAR (Grupo de Arte Maria Aragão) – grupo de teatro-dança da escola que possui um calendário sistemático de atividades nas mais diversas linguagens artísticas;
- POEMAR – Festival de Poesia MARIA ARAGÃO (interdisciplinar: Língua Portuguesa, Literatura, Arte, História, Filosofia, Sociologia e Teatro);
- Cineclube Lumière – exibição de filmes para alunos e comunidade aos sábados e datas comemorativas;

- Pare! Pense! Leia! – Momento de leitura coletiva na escola tomando-se como mote algumas efemérides específicas e/ou fatos da *agenda setting*;
- Pare! Pense! Calcule! – Atividade coletiva de cálculos e raciocínio lógico preparatória para a OBMEP e a Olimpíadas de Física e Química;
- AQUARELA – projeto de implementação e manutenção de jardinagem na escola (parceria com *Amigo-Abraço*);
- TUDO LIMPO, TUDO EM PAZ – Campanha permanente de cultura da paz e de preservação do patrimônio escolar;
- *A escola dos meus filhos também é minha* – ação de integração família/escola através do Voluntariado;
- Festival de Talentos – atividade prática e lúdica: teatro, dança, música, poesia, performances, instalações, capoeira, trabalhos manuais e culinária; que visa a integração da comunidade escolar, a descoberta de talentos artísticos e a formação de plateia;
- Salão de Arte – exposição de trabalhos artísticos nas mais diversas linguagens artísticas, confeccionados pelos alunos, a partir de um tema específico a cada ano;
- Projeto QUINTAL VERDE: atividade de sustentabilidade e de educação ambiental, na qual se cultiva uma horta no quintal da escola.
- AFROArte – Mostra Científico-cultural que atende a uma determinação da LDB sobre o ensino da história e cultura da África, a partir de um tema específico a cada ano, a saber: em 2019, O Negro na Produção Intelectual Brasileira.
- Feira de Alimentação - que preconiza um trabalho de conscientização alimentar saudável e preservação da memória da culinária brasileira;
- KIZOMBA Soul Aragon – Baile-Manifesto coletivo tipo “flash-mob” com trabalhos científicos e artísticos produzidos pelos alunos sobre dia Nacional da Consciência Negra (CE MARIA JOSÉ ARAGÃO, 2020, p. 17-19).

Percebe-se, portanto, uma variedade de projetos desenvolvidos considerando também uma variedade de aspectos de alcance ao estudante, família e comunidade. É possível perceber que a escola investe no desenvolvimento de projetos que promovem a arte, literatura, cinema, leitura, cálculos, jardinagem, cultura da paz, preservação do patrimônio escolar, integração escola-família, voluntariado, música, dança, teatro, poesia, culinária, trabalhos manuais e artísticos, sustentabilidade, educação ambiental, promoção da igualdade racial, segurança alimentar, baile manifesto, dentre outros.

Entendemos que a compreensão do que ocorre no cotidiano do CE Maria Aragon inicia-se na impressão e energia que a escola proporciona a quem a visita. A dimensão do trabalho desenvolvido pela equipe escolar e comunidade é perceptível aos olhares das universidades, pesquisadores, acadêmicos e em especial aos acadêmicos de Pedagogia que consideram esse espaço como objeto de estudo e de pesquisa em potencial.

Outros projetos são desenvolvidos na escola em parceria com outros órgãos e entidades: Projeto Escravo nem Pensar, campanha de sensibilização e combate ao trabalho escravo contemporâneo em parceria com o Ministério Público do Trabalho-MPT/MA e a

Repórter Brasil, esse projeto tem objetivo de proporcionar um estudo sobre o que é, quais as formas de manifestação do trabalho escravo na sociedade e conhecer as formas de combate. Assim, favorecer aos estudantes uma vigilância constante sobre a problemática.

O Projeto Lei Maria da Penha é desenvolvido através de atividade de sensibilização e combate às manifestações de violência contra a mulher. Nesse sentido, a escola planeja e executa atividades que têm como produto final, geralmente, uma exposição artística.

Merece destaque, o Projeto Meninos Emascarados do Maranhão, desenvolvido em parceria com o Centro de Defesa Padre Marcos Passerini em cumprimento a um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) assinado entre o Governo brasileiro e a Organização dos Estados Americanos (OEA), como medida preventiva e reparadora de violência contra meninos da comunidade. É importante evidenciar que o termo “Meninos Emascarados” relaciona-se ao episódio ocorrido no Maranhão, no período de 1989 a 2003, no qual em uma série de assassinatos, com requinte de crueldade, foram vitimadas 28 crianças, do sexo masculino. Os bairros Cidade Operária (no qual o CE Maria José Aragão está inserido) e Cidade Olímpica onde fica localizada a escola locus da pesquisa, fizeram parte da área de atuação do referido criminoso. O Estado brasileiro reconheceu sua responsabilidade pública internacional em relação aos casos nº 12.426 e nº 12.427, em 15 de dezembro de 2005 durante a inauguração do Complexo Integrado de Proteção à Criança e ao Adolescente. A partir do Termo de Solução Amistosa o governo do Estado do Maranhão tende a desenvolver uma série de ações, visando a prevenção e reparação devido ao grau de negligência apurada conforme consta no referido termo. Para melhor compreensão desse caso poderá ser consultado o relatório nº 46/2006.

São desenvolvidos ainda projeto para impulsionar a participação dos estudantes na Olimpíada Brasileira de Matemática – OBMEP, como também as Olimpíadas Nacionais de Língua Portuguesa, Física, Química, História, Astronomia, Robótica, dentre outras. Por fim, o Projeto Coletivo “Cidadanear” que se constitui em rodas de conversa mensais, com os alunos sobre temas diversos e pertinentes à juventude. O “Cidadanear” tem parceria com o UNICEF e a Fundação Josué Montello¹⁶.

Dos projetos desenvolvidos pelo CE Maria José Aragão, escolheu-se três, para serem detalhados nesse trabalho, devido ao seu alcance, resultados e período de atuação: o Gamar,

¹⁶ Fundação criada em 1996 com o objetivo de apoiar o Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HU-UFMA) e às Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa, Ciência e Tecnologia, assim, a Fundação tem ampliado seu raio de ação, figurando em importantes parcerias com o Governo do Estado, municípios, empresas privadas, a própria Universidade Federal do Maranhão. Disponível em (<https://www.fjmontello.org/>).

Poemar e o Pare. Pense. Leia! Com 23, 16 e 12 anos respectivamente. Outro fator que influenciou essa escolha foi a atuação como Coordenadora Pedagógica enquanto a escola atendia apenas ao Ensino Fundamental, em seguida a transição com os dois níveis de ensino (Fundamental e Médio) e então, apenas o Ensino Médio.

O Festival de Poesia Poemar, 16ª edição (2021), é um dos principais projetos do CE Maria José Aragão. No ano de 2007, foi editado e lançado sob responsabilidade do então Gestor Geral o livro *Palavras ao Vento: uma antologia de vida*, edição impressa reunindo as poesias dos alunos de todas as séries vencedores das sete primeiras edições do Poemar. Obra disponível para apreciação na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e na Biblioteca Farol de Alexandria, na escola.

O Projeto Pare. Pense. Leia! consiste em um momento de leitura coletiva de textos com o objetivo de ofertar aos alunos dinâmicas de leitura de qualidade, considerando a diversidade textual através de práticas eficazes para que os mesmos superem as possíveis dificuldades linguísticas inerentes à oralidade, produção oral e escrita, compreensão e interpretação de textos e, conseqüentemente, se tornarem leitores proficientes e escritores competentes, com autonomia para selecionar, de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler diante das variedades textuais existentes que circulam na sociedade, e assim, manifestem suas ideias, pensamentos, ações e expressões a partir de produções textuais diversificadas, principalmente a produção poética, visto a linguagem poética ser plurissignificativa e carregada de elementos líricos, oníricos, rítmicos e rítmicos, proporcionando assim, todas as variantes da expressão de pensamentos e sentimentos.

Em conformidade com PPP, o objetivo maior do referido projeto é promover o despertar do gosto pela leitura como entretenimento, aquisição de conhecimento e busca de informações para o pleno exercício da cidadania, proporcionando a formação de cidadãos-leitores-escreitores conscientes, críticos e participativos. Tem como objetivos específicos estimular o hábito da leitura dentro e fora da escola; compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os e inferindo as intenções de quem os produz; ler autonomamente diferentes textos de diversos gêneros; proporcionar ao indivíduo através da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a sua formação crítica e emancipadora; realizar produções artísticas deixando levar-se pela criatividade de suas criações poéticas; demonstrar criatividade e originalidade nos textos que produz com uso das diferentes linguagens.

Portanto, o Pare. Pense. Leia! Promove momentos coletivos de leitura no qual toda a escola direciona suas ações para o ato de ler. São alguns exemplos de atividades desenvolvidas:

leitura e interpretação de textos poéticos variados (clássicos e contemporâneos); leitura jogralizada, imagética; audição e leitura musical – Música Clássica para todos; produção de uma Orquestra Sinfônica; exibição de filmes temáticos; fotografias; produção de vídeos; documentários; sarau de poesia; encenação de contos e fábulas; leitura livre uma vez por semana, tendo, inclusivo, o professor como leitor e; visita ao teatro.

3.5 SÍNTESE DOS ASPECTOS A SEREM USADOS PARA A ESCOLA

Durante a pesquisa foram levantados os aspectos que se considera necessários para serem usados pela UEB Cidade Olímpica. Esses aspectos serão evidenciados no quadro 13, para uma visão mais geral, sendo, posteriormente, detalhados com as devidas considerações.

Na primeira coluna são colocados uma síntese dos aspectos situacionais levantados na escola lócus da pesquisa, considerando as análises a partir do capítulo descritivo, em seguida serão apresentados os eixos de análise, os pontos de convergência entre as realidades analisadas - EMEF Campos Salles e CE Maria José Aragão e por fim serão apresentadas as contribuições.

Quadro 13 - Síntese dos aspectos a serem usados para a escola

(continua)

Nº	ASPECTOS LEVANTADOS NA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA A PARTIR DO CAPÍTULO DESCRITIVO	EIXO DE ANÁLISE	PONTOS DE CONVERGÊNCIAS ENTRE AS REALIDADES ANALISADAS – EMEF CAMPOS SALES E CE MARIA ARAGÃO	CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISADA
01	Violência contextual – homicídios, assalto a mão armada, roubos, furtos	Violência Externa – interferência na ordem 25%	Envolvimento da comunidade nas ações da escola	Abertura da escola para atividades do bairro; Divulgação das ações da escola para a comunidade e vice-versa; Manutenção de uma rede de compromissos mútuos entre escola e comunidade
02	Violência no interior da escola – desacato a estudantes, professores e demais servidores, brigas, roubos, furtos, agressões físicas	Violência Interna – interferência na ordem de 50%	Fortalecimento da relação família e escola; Boa relação docente/discente	Construção de normas e condutas claras para toda comunidade escolar
03	Problemas de Estrutura Depredação do patrimônio	Sentimento de pertencimento	Desordem no ambiente escolar	Campanhas que proporcionam a conscientização sobre a importância da conservação do patrimônio público;
04	Ingerência de processos administrativos	Liderança e competência técnica do gestor	Gestor como articulador do processo administrativo	Criar mecanismos visando proporcionar maior celeridade aos processos administrativos
05	Determinismo em relação às problemáticas que desencadeiam no interior da escola	Capacidade de avaliar e redimensionar a prática profissional	Resolução/encaminhamentos de situações-problemas	Protagonismo Implementação de comunidades de aprendizagens
06	Insuficiência de recursos financeiros	Efeitos da falta de recurso financeiros no desenvolvimento do trabalho pedagógico	Recursos financeiros aplicados com ênfase na aprendizagem dos estudantes	Solicitar auxílio aos gestores públicos; Mobilizar a comunidade escolar (Conselho Escolar) para a regularização da percepção dos recursos financeiros da escola

Quadro 13 - Síntese dos aspectos a serem usados para a escola

(conclusão)

Nº	ASPECTOS LEVANTADOS NA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA A PARTIR DO CAPÍTULO DESCRITIVO	EIXO DE ANÁLISE	PONTOS DE CONVERGÊNCIAS ENTRE AS REALIDADES ANALISADAS – EMEF CAMPOS SALES E CE MARIA ARAGÃO	CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLA LÓCUS DA PESQUISADA
07	Mobilidade de gestores	Instabilidade na gestão da escola	Gestores com atuação superior há 10 anos na mesma escola Lema norteador do projeto educativo	Constância de plano de gestão
08	Imagem negativa da escola Presença de órgãos de segurança	Função social da escola e Conhecimento sobre o plano gestor	Escola mal vista pela comunidade	Desenvolvimento de projetos que promovam a educação para a diversidade e cultura de paz
09	Sujeira e Desordem	Condições econômicas das famílias <i>Background</i> familiar Interação entre pais e filhos Rotina escolar	Organização do espaço escolar e reestrutura do modelo de ensino	Participação dos pais na rotina da escola Projetos – ampliando as atividades curriculares
10	Gestão insuficiente dos espaços escolares	Gestão dos espaços pedagógicos Revitalização dos espaços escolares	Projetos Interdisciplinares Arte no cotidiano escolar	Consolidação de saberes através de aprendizagens significativas Mobilização de variações linguísticas
11	Índice de Adequação Docente	Formação Docente	Estudantes como foco do processo de ensino e de aprendizagem	Implementação de processo de formação continuada em serviço
12	Gestão centralizada	Fortalecimento da gestão escolar	Equipe escolar comprometida Gestão democrática	Processos gerenciais descentralizados

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4 AÇÕES PROPOSTAS PARA MELHORIA NA GESTÃO DA UEB CIDADE OLÍMPICA

A partir da análise sobre os aspectos da gestão da UEB Cidade Olímpica foram constatados fatores que se considerados e trabalhados numa perspectiva de melhoria de resultados poderão trazer benefícios para a comunidade escolar e para rede de ensino de São Luís. Foram encontrados durante análise cinco fatores relativos à gestão, passíveis de redimensionamento, tais como: articulação entre a gestão da SEMED/São Luís e a gestão da UEB Cidade Olímpica, com foco na gestão de recursos financeiros e na gestão de pessoal devido a mobilidade constante de gestores atuando na unidade; fragilidade na competência técnica e de liderança do gestor seja pela instabilidade de atuação na unidade, ausência de plano de gestão ou devido a política de provimento de cargo; fragilidade da gestão quanto à responsabilidade em relação aos aspectos de imagem da escola frente à comunidade e, desempenho nas avaliações externas; fragilidade na fluidez dos processos administrativos e de articulação com a comunidade.

Dito isso, as proposições que se seguem são pautadas nas realidades analisadas que, uma vez redimensionadas melhoraram seus resultados e tornaram-se referência em gestão. A priori, trata-se a partir desse ponto, sobre aspectos gerais encontrados durante a análise das realidades escolares da EMEF Campos Salles e do CE Maria José Aragão. Foi constatado, então uma prática de planejamento estratégico e a definição de um foco de gestão, com temáticas, lemas e planos de ação articulados com as secretarias educacionais e comunidade local. Outro achado da pesquisa foi que visando superar a mobilidade de gestão foi instituído o Projeto Político Pedagógico como forma de pautar a gestão em política em detrimento de mandato de gestor; no tocante à capacidade técnica e de liderança do gestor foi percebido a presença da prestação de concurso e de avaliação de títulos e capacidade de articulação com a gestão de mecanismos públicos existente no entorno da escola como também a capacidade de conquistar o engajamento da comunidade local para o desenvolvimento de ações da escola, como exemplo a realidade do CE Maria José Aragão.

Quanto ao aspecto da imagem e desempenho nas avaliações foi percebido durante as análises uma responsabilidade dos gestores no planejamento e monitoramento dos resultados e o foco na aprendizagem dos estudantes de forma a provocar retornos imediatos quanto a atuação da escola, através de ações de sistematização, monitoramento e apresentação de resultados; concernente à necessidade de uma fluidez positiva dos processos administrativos foi considerado de forma preponderante o planejamento, organização e gestão de espaços

pedagógicos e periodicidade de projetos interdisciplinares, como também, a lotação de profissionais capacitados no intuito de sanar as demandas; em relação a articulação com a comunidade, os projetos interdisciplinares e o foco na aprendizagem criativa foram as estratégias para atrair a comunidade para atuar no interior da escola.

A partir de tais considerações neste capítulo, o objetivo é propor um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser desenvolvido pela equipe gestora e toda comunidade escolar que compõem a UEB Cidade Olímpica, e porque não dizer pelos sujeitos da SEMED/São Luís, com foco na melhoria dos resultados. Assim, com a operacionalização, implementação e acompanhamento desse plano o propósito é de redimensionar no âmbito da escola as políticas de gestão e avaliação, contribuindo assim para a melhoria do desempenho nas avaliações internas e de larga escala. As proposições aqui colocadas partem das bibliografias e realidades escolares analisadas, à luz da realidade da escola lócus da pesquisa.

Diante do exposto, serão destacadas seis ações para serem desenvolvidas pela UEB Cidade Olímpica visando fortalecer a gestão escolar e possivelmente melhorar o desempenho nas avaliações do SAEB, sendo:

1. Promover um debate sobre os dados da pesquisa, com a comunidade escolar (ou por representação, cumprindo as regras sanitárias), no intuito de compreender aspectos relativos à gestão, os dados contextuais e avaliação em larga escala através dos dados produzidos pela pesquisa;
2. Implementar um sistema de monitoramento de resultados de desempenho nas avaliações internas e de larga escala;
3. Criar uma política de formação continuada que envolva os segmentos da escola;
4. Implementar mecanismos de planejamento, organização e gestão dos espaços pedagógicos;
5. Construir parcerias com mecanismos públicos e com as famílias dos estudantes;
6. Atualizar e redimensionar o Projeto Político Pedagógico com a inserção de um plano de gestão que contempla talvez, aspectos definidos pela comunidade escolar, a partir dos achados da pesquisa.

No intuito de apresentar um panorama das ações, elas estão melhor sintetizadas no quadro 14.

Quadro 14 - Propostas de ações para melhoria da gestão da UEB Cidade Olímpica

AÇÕES	OBJETIVOS	PERÍODO	RESPONSÁVEL PELA AÇÃO	RESULTADOS ESPERADOS
1. Promover um debate sobre os dados da pesquisa, com toda comunidade escolar	Dialogar e compreender aspectos relativos à gestão e avaliação em larga escala, da UEB Cidade Olímpica a partir dos achados da pesquisa.	02/2022	Autora da pesquisa e equipe gestora	Documento contendo as sugestões e contribuições da comunidade escolar que poderão compor o plano de gestão e PPP da escola
2. Implementar um sistema de monitoramento de resultados de desempenho nas avaliações internas e de larga escala	Monitorar o desempenho dos estudantes nas avaliações internas e de larga escala; Montar plano de intervenção pedagógica a curto, médio e longo prazo.	02 a 12/2022	Equipe gestora e Conselho Escolar	Documento contendo a análise de desempenho dos estudantes; Documento contendo plano de intervenção pedagógica
3. Criar uma política de formação continuada que envolva todos os segmentos da escola	Tematizar e compreender os principais problemas internos que interferem a aprendizagem dos estudantes e definir ações de impacto	02 a 12/2022	Equipe gestora e Conselho Escolar	Documento contendo os planos de formação continuada, frequência de participação e principais encaminhamentos
4. Implementar mecanismos de planejamento, organização e gestão dos espaços pedagógicos	Disponibilizar para a comunidade escolar e comunidade externa espaços pedagógicos revitalizados, equipados e aptos a serem utilizados	02 a 12/2022	Equipe gestora, Conselho Escolar, Pais e comunidade	Portfólio contendo imagens do antes e depois e principais ações implementadas nos espaços pedagógicos
5. Construir parcerias com mecanismos públicos e com as famílias dos estudantes	Construir um cenário educativo inovador que favoreça o fortalecimento da gestão escolar e principalmente a aprendizagem dos estudantes	02 a 12/2022	Equipe gestora, Conselho Escolar, Pais e comunidade; Mecanismos públicos locais, sociedade civil organizada	Documento contendo objetivos, metas e compromissos assumidos pelos integrantes da comunidade de aprendizagem e principais ações desenvolvidas
6. Atualizar e redimensionar o Projeto Político Pedagógico	Atualizar e redimensionar o PPP da UEB Cidade Olímpica com	04 a 12/2022	Equipe gestora e Conselho Escolar	Documento PPP atualizado e redimensionado

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As ações serão apresentadas por meio de 5W2H, que se constitui uma ferramenta simples de gestão, que promove a visualização, controle e monitoramento das ações de um plano. O instrumento é evidenciado através de respostas à sete questionamentos: What (o que será feito?); Why (por que será feito?); Where (onde será feito?); When (quando?); Who (por quem será feito?); How (como será feito?); e How much (quanto vai custar?). Dessa forma, a ação poderá ser visualizada com clareza e objetividade com vistas à tomada de decisão pelos atores envolvidos no processo.

Diante do exposto, a seguir, serão apresentados através dos quadros os procedimentos e detalhamentos de cada ação.

4.1 PROMOVER UM DEBATE SOBRE OS DADOS DA PESQUISA, ENVOLVENDO TODA COMUNIDADE ESCOLAR

Promover um debate sobre os dados da pesquisa é importante, visto que a compreensão dos mesmos tende a favorecer as mudanças necessárias para a melhoria do desempenho. Os dados da pesquisa apontaram que uma gestão escolar bem articulada e fortalecida tende a propiciar bons resultados, em contrapartida, ela impacta de maneira negativa no desempenho dos estudantes. Fatores como: a falta de formação técnica do gestor; a não preocupação com imagem da escola em relação à comunidade; insuficiência na prática de planejamento e de sistematizações de resultados; vínculos frágeis, frutos de indicação política, liderança frágil, dentre outros. Diante do exposto, se propõe um debate com toda comunidade escolar da UEB Cidade Olímpica para que a partir da compreensão dos dados sejam planejados e articulados os caminhos necessários para uma tomada de decisão que proporciona melhoria no cenário de gestão e da participação da escola nas avaliações em larga escala do SAEB e SIMAE.

A reunião será conduzida pela equipe gestora, na pessoa das gestoras e das coordenadoras pedagógicas, visto que, constituem-se elementos primordiais na condução projeto pedagógico, juntamente, com os representantes do Conselho Escolar, devido a importância de sua atuação como órgão consultivo, deliberativo e mobilizador das questões pedagógicas na escola, visando a transparência das ações e uma educação de qualidade.

A proposta é que a reunião seja realizada na sala dos professores, visto que é uma sala ampla e possível para acomodar 50 (cinquenta) pessoas; o mês de fevereiro é o período previsto para acontecer a ação, devido a coincidência com o período de planejamento anual, que acontece durante a jornada pedagógica. A gestão do tempo do encontro se dará com a exposição oral dos dados da pesquisa, com duração de uma hora, seguida de debate. Há uma previsão de

custo de tempo dos professores, contudo esse tempo já é previsto na carga horária de trabalho dos docentes. Também, é possível um custo com material impresso e utilização de datashow para apresentação de slides.

O quadro 15 a seguir, demonstra o movimento da ação de promover um debate com todos os segmentos da comunidade escolar sobre os dados da pesquisa.

Quadro 15 – Síntese da promoção de um debate sobre os dados da pesquisa, com toda comunidade escolar

ETAPA	DETALHAMENTO
O que será feito?	Debate sobre aspectos de gestão e avaliação em larga escala, da UEB Cidade Olímpica, a partir dos resultados apresentados pela pesquisa realizada.
Por que será feito?	Para compreensão do cenário de gestão e desempenho dos estudantes durante participação da escola em avaliação em larga escala.
Onde será feito?	Na UEB Cidade Olímpica.
Quando será feito?	Em fevereiro de 2022.
Por quem será feito?	Pela Equipe Gestora e Conselho Escolar.
Como será feito?	Através de mobilizar da comunidade e participação em debate sobre aspectos de gestão e avaliação em larga escala, na UEB Cidade Olímpica, a partir dos resultados apresentados pela pesquisa realizada.
Quanto custará?	Há uma previsão de custo de tempo e de material impresso.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O próximo passo é a implementação de um sistema de monitoramento de resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações externas e de larga escala, para tanto o item a seguir apresentará o detalhamento da ação.

4.2 IMPLEMENTAR UM SISTEMA DE MONITORAMENTO DE RESULTADOS DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NAS AVALIAÇÕES INTERNAS E DE LARGA ESCALA

Durante a pesquisa foi observado a partir das realidades analisadas, um mecanismo de monitoramento dos resultados de desempenho dos estudantes tanto nas avaliações externas quanto nas internas. A UEB Cidade Olímpica, além de participar das avaliações nacionais do SAEB, também, faz parte do sistema local de avaliação da rede pública de ensino de São Luís, como foi apresentado no item 2.2.1, página 28 deste estudo.

Embora o SIMAE proporcione uma análise no tocante ao detalhamento do desempenho dos estudantes, bem como, aponta as habilidades em que o estudante conseguiu ou não consolidar as aprendizagens, sente-se a necessidade de um sistema de monitoramento desses dados com metas e projeções a curto, médio e longo prazo, visto que a ausência de ações de impacto no desempenho dos estudante apresentados em cada versão de avaliação desencadeou uma série de problemáticas, inclusive oscilação no desempenho da escola, no caso do SAEB, e reprovação do estudante na avaliação interna e local. Para melhor compreensão sobre a ação, apresenta-se detalhamento no quadro, a seguir:

Quadro 16 – Síntese da implementação de um sistema um sistema de monitoramento de resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações internas e de larga escala

ETAPA	DETALHAMENTO DA AÇÃO
O que será feito?	Será construído por toda comunidade escolar um sistema de monitoramento de resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações internas e de larga escala
Por que será feito?	Para visualizar e intervir nos resultados de desempenho dos estudantes promovendo a elevação contínua dos índices de eficiência e eficácia, bem como, desenvolver mecanismos que supere o baixo desempenho a curto, médio e longo prazo para as metas, projeções e aprendizagens não consolidadas.
Onde será feito?	Na UEB Cidade Olímpica
Quando será feito?	Partir de fevereiro do ano letivo de 2022
Por quem será feito?	Equipe Gestora e Conselho Escolar
Como será feito?	Será realizada uma avaliação diagnóstica de todos os estudantes da escola, com base nesses resultados será realizada uma análise sobre as habilidades não consolidadas que por sua vez comporão um plano de intervenção imediato, com início no prazo de 15 dias a partir da apresentação da análise. Os professores participarão de capacitação para trabalhar com as habilidades não consolidadas de forma que, com 30 a 45 dias dessa prática os estudantes deverão ser novamente avaliados para ser observado o grau de evolução. Esse processo se repete a cada término de período letivo. Serão necessários encontros periódicos da equipe responsável pelo monitoramento a cada 15 dias, para tanto deve ser garantido pela escola a consolidação de um espaço de diálogo. Toda a discussão deverá ser registrada em Ata que fará parte do arquivo da escola.
Quanto custará?	Custo de tempo, pessoal e materiais como: computadores, notebook e máquina copiadora, caderno de registro. Recursos do PDDE ou oriundos de parcerias poderão ser empregados na aquisição dos equipamentos que darão suporte ao sistema de monitoramento do desempenho dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A cada avaliação realizada seja em larga escala como SAEB e SIMAE ou mesmo as internas realizadas na escola a cada início ou final de período, a equipe escolar representada

pelas gestoras, coordenação pedagógica e professores, principalmente dos componentes curriculares contemplados nas avaliações, aliada ao Conselho Escolar deverão listar os estudantes que obtiveram desempenhos satisfatórios ou não, associados às habilidades consolidadas ou não. O espaço de trabalho será a sala dos professores, equipada com uma mesa de discussão, com disponibilidade de computadores, notebook, copiadora, caderno de registro. Vale ressaltar que toda discussão e proposições deverão ser lavradas em Atas para o arquivo da escola.

De posse dos dados trabalhados, a proposta é que sejam tabulados, analisados e dispostos em gráficos para ilustrar cada situação, após discussões sobre os mesmos, os participantes deverão construir um plano de ação a ser executado num período de 15 dias da apresentação dos resultados, com vistas a uma reavaliação sobre o desempenho dos estudantes, bem como das ações desenvolvidas, num período de 30 a 45 dias do início da execução das mesmas, para que seja observado o grau de evolução do desempenho dos estudantes.

O desenvolvimento do sistema de monitoramento do desempenho dos estudantes terá início em conformidade com o início do ano letivo, quando realizada a avaliação diagnóstica e seguirá por período, ao longo ano letivo.

A referida ação terá custo de tempo, pessoal e materiais como: computadores, notebook e máquina copiadora, caderno de registro, dentre outros. Os recursos empregados na aquisição dos mesmos, os quais darão suporte ao sistema de monitoramento do desempenho dos estudantes podem ser os percebidos através do PDDE/FNDE, convênios e fruto de parceria.

Assim, uma vez compreendidos os dados sobre o cenário de gestão, e iniciado o desenvolvimento do sistema de monitoramento do desempenho dos estudantes é oportuno a criação de uma política de formação continuada que envolva a comunidade escolar, visando a tematização das principais problemáticas existentes ou que possam surgir como interferência negativa para o processo de aprendizagem no interior da escola. O detalhamento dessa última pode ser acompanhado no item que se segue.

4.3 CRIAR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE ENVOLVA TODOS OS SEGMENTOS DA ESCOLA

A criação de uma política de formação continuada que envolva os segmentos da escola se constitui uma estratégia capaz de neutralizar as problemáticas que afetam diretamente a aprendizagem dos estudantes. Cada segmento consciente de seu verdadeiro papel, de auxiliar no fortalecimento de uma comunidade escolar com prática reflexiva.

A pesquisa apontou que os casos de violência externa e interna; problemas de infraestrutura; sujeira e desordem no ambiente escolar; o determinismo em relação às situações que ocorrem no interior da escola; a má gestão dos espaços pedagógicos e a imagem negativa da escola percebida pela comunidade impacta, negativamente, o desempenho geral da escola.

A tematização das problemáticas e das práticas escolares, desde a condução dos estudantes no interior da sala de aula, ou até mesmo, nas relações que se mantêm nos demais espaços da escola traz à baila, a necessidade de estudo, reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os segmentos que formam a comunidade escolar capaz de promover uma tomada de decisão frente aos problemas existentes e os que possam surgir.

Dito isso, há uma necessidade urgente de criação de um espaço de estudo e planejamento de ações que possam transformar o espaço escolar num ambiente prazeroso, acolhedor e de aprendizagens significativas. O quadro 17 aponta o detalhamento da ação para esse fim.

Quadro 17 – Síntese da criação de uma política de formação continuada que envolva os diferentes segmentos da escola

ETAPA	DETALHAMENTO
O que será feito?	Construir um plano de formação continuada envolvendo todos os segmentos da escola.
Por que será feito?	Visando garantir um espaço de diálogo, estudo, registro, tematização das práticas pedagógicas e traçar planos de intervenção para possíveis problemas que interferem diretamente a aprendizagem dos estudantes
Onde será feito?	Na UEB Cidade Olímpica.
Quando será feito?	No período de fevereiro a abril de 2022.
Por quem será feito?	Por toda comunidade escolar (equipe gestora, professores, demais servidores, Conselho Escolar, estudantes e pais).
Como será feito?	Inicialmente cada segmento fará uma análise da realidade escolar a partir dos questionamentos: – Na sua opinião, quais problemáticas visíveis no ambiente escolar interferem diretamente na aprendizagem dos estudantes? Que contribuições o segmento pode apontar no intuito de que sejam minimizadas ou erradicadas? A partir das respostas dadas a esses questionamentos pode-se listar as problemáticas e inseri-las como temáticas de formação e, promover os estudos e intervenções. Outra sugestão é levantar as problemáticas através do mecanismo de gestão FOFA.
Quanto custará?	Há previsão de custo de material (papel, caneta, pincéis) que deverão ser adquiridos com recursos do PDDE/FNDE, e de tempo, incluído na carga horário de trabalho dos servidores.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Através de convites direcionados aos segmentos que formam a comunidade escolar da UEB Cidade Olímpica (equipe gestora, professores, demais servidores, Conselho Escolar,

estudantes e pais), para uma reunião de trabalho, será construído um cronograma específico, visando a construção de um plano de formação continuada, visto que, não será possível em um encontro apenas concluir a ação.

Os encontros serão dirigidos pela equipe gestora (gestores e coordenadores pedagógicos), os quais direcionam o processo de aprendizagem e constituem-se elos entre o currículo, os segmentos da comunidade escolar e da externa. A reunião deve acontecer a priori, na sala de vídeo, pois o espaço comporta um número superior a 60 (sessenta) pessoas e, posteriormente, poderá ocorrer nos demais espaços, devido a necessidade da reunião por segmento para refletir sobre o atual cenário da escola e sua relação com a dinâmica escolar, após esse momento definir objetivos, sugerir temáticas e estratégias para o plano de formação.

Inicialmente cada segmento fará uma análise da realidade escolar a partir dos questionamentos: – Na sua opinião, quais problemáticas visíveis no ambiente escolar interferem diretamente na aprendizagem dos estudantes? Que contribuições o segmento pode apontar no intuito de que essas problemáticas sejam minimizadas ou erradicadas?

A partir das respostas dadas a esses questionamentos podem-se listar as problemáticas e inseri-las como temáticas de formação e, promover os estudos e planejar as intervenções necessárias. Outra sugestão é levantar e realizar o cruzamento e definir as problemáticas prioritárias para serem impactadas, através do desenvolvimento da matriz FOFA¹⁷.

No tocante ao período, sugere-se o intervalo de fevereiro a abril, do ano letivo de 2022, pois, acredita-se ser tempo suficiente para a realização dos encontros e finalização do plano de formação continuada que será proposto para o desenvolvido dos encontros formativos, mensalmente, a partir do mês de maio se estendendo por todo ano letivo.

Há previsão de custo de material (papel, caneta, pinceis) que podem ser adquiridos com recursos do PDDE/FNDE, e de tempo, incluído na carga horário de trabalho dos servidores.

Dito isso, será proposta uma comunidade de aprendizagem como desdobramento da ação de criação de uma política de formação continuada, como mecanismo que tende a contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes da UEB Cidade Olímpica quando da participação nas avaliações em larga escala (SAEB e SIMAE) e internas. Pois, essas ações

¹⁷ Sistema simplificado de gestão capaz de posicionar e verificar a posição estratégica que a empresa se encontra, a partir de uma análise estratégica de elementos internos e externos à empresa, através do levantamento e cruzamentos dos elementos SWOT: forças (Strengths), fraquezas (weaknesses), oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats).

propiciam a compreensão dos dados, e nessa perspectiva pode-se construir um espaço constante de análise e estruturação de formas de adensamento da política de avaliação e seus significados.

4.4 IMPLEMENTAR MECANISMOS DE PLANEJAMENTO, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

A pesquisa apontou problemas de estrutura no prédio escolar, talvez motivada pela depredação do patrimônio, ausência de sentimento de pertencimento, sujeira e desordem no ambiente escolar, salas de aula com altas temperaturas, barulhos de ventiladores danificados o que proporciona uma visão deturpada sobre a imagem escola, além de interferir no desempenho dos estudantes.

A literatura indicou que o ambiente planejado, limpo, arejado, organizado, com boa acústica proporciona bem-estar, cria sentimento de pertença e provoca uma corresponsabilidade para a preservação do patrimônio. Portanto, implementar mecanismos de planejamento, organização e gestão dos espaços pedagógicos é impactar de maneira positiva, o desempenho escolar. Observa-se no quadro a seguir o detalhamento dessa ação.

Quadro 18 – Síntese da implementação de mecanismos de planejamento, organização e gestão dos espaços pedagógicos

(continua)

ETAPA	DETALHAMENTO
O que será feito?	Será reunido todos os segmentos da escola, pais, representantes da comunidade inclusive mecanismos públicos e sociedade civil organizada para pensar e construir um plano de revitalização dos espaços pedagógicos da escola
Por que será feito?	Além de proporcionar maior comodidade à comunidade escolar será uma oportunidade para a comunidade local participar de ações no interior da escola.
Onde será feito?	Nos espaço pedagógicos da UEB Cidade Olímpica, área da quadra, parquinho desativado, sala de informática, sala de biblioteca entre outros
Quando será feito?	De fevereiro a dezembro de 2022
Por quem será feito?	Comunidade escolar e local, mecanismos públicos e sociedade civil organizada do bairro onde a escola está inserida
Como será feito?	Serão organizadas reuniões para análise, planejamento e apresentação de proposições para a organização dos espaços pedagógicos de forma que sejam revitalizados. Como exemplo, para a área do parquinho desativado, propor aos pais e comunidades a confecção de brinquedos, áreas de vivências com bancos e jardins. Quanto à sala de biblioteca organiza-la de forma atrativa, com frases de efeito com convites para a leitura. Através de uma parceria com mecanismos públicos ou privados poderia ser estruturada a sala de informática e o telhado da quadra poliesportiva.

Quadro 18 – Síntese da implementação de mecanismos de planejamento, organização e gestão dos espaços pedagógicos

(conclusão)

ETAPA	DETALHAMENTO
Quanto custará?	<p>Após a apresentação dos objetivos da reunião, análises dos espaços e planejamento, visando a revitalização dos mesmos, será construída uma planilha contemplando todas as ações que precisam recursos (gastos com materiais, equipamentos, mão de obra com instalações e construções) para serem desenvolvidas.</p> <p>Para o desenvolvimento da ação poderá ser empregados recursos oriundos dos programas e projetos contemplados pela escola (PDDE/ FNDE) e/ou provenientes de parceria público privada a partir do que previsto na legislação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considera-se necessário e apresenta-se como sugestão, a priori, que a Equipe Gestora, juntamente com o Conselho Escolar proponham uma reunião com o setor financeiro responsável pelos programas e projetos e, engenharia, da SEMED para que seja apresentada a ação, visando alinhar a ação com a legislação vigente, saber as reais possibilidades de execução e listar as prioridades para o desenvolvimento da ação. Feito isso, será necessário, uma mobilização para a realização de uma reunião da Equipe Gestora e Conselho Escolar, com representantes da SEMED/São Luís, mecanismos públicos, Organizações Não Governamentais (ONG), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público OSCIP), dentre outros.

Vale ressaltar que os convites serão direcionados aos possíveis parceiros que estejam em conformidade com a legislação e possibilidades de execução de serviços designados e sugeridos pela SEMED/São Luís.

A referida reunião poderá ser realizada no espaço da quadra poliesportiva da UEB Cidade Olímpica, devido a possibilidade de acomodar, seguindo as regras sanitárias impostas pela pandemia, um número superior a 80 (oitenta) pessoas.

O período previsto para realização da primeira reunião será de fevereiro a abril de 2022; já o início da revitalização dos espaços, com ações que não dependem de recursos sejam iniciadas em maio e, ficando agendadas até dezembro do mesmo ano, as ações que necessitam de recursos.

Os espaços sugeridos para a análise e revitalização são os mesmos evidenciados nesse estudo, são eles: quadra poliesportiva, área do estacionamento desativado, sala de biblioteca, sala de vídeo e corredores. As revitalizações poderão estar relacionadas à pintura de paredes; transposição e aquisição de equipamentos; criação de espaços de vivências com bancos, jardins e brinquedos; reposição de telhado da quadra; atualização de acervo da biblioteca; dentre outros.

Faz-se necessário enfatizar que a planilha que contemplará todas as ações, com e sem previsão de recursos, deverá estar em conformidade com a legislação, bem como, prevista no plano de ação da SEMED/São Luís e, conseqüentemente, contemplada para ser executada na UEB Cidade Olímpica.

O desenvolvimento da referida ação constitui-se um desdobramento da próxima ação a ser desenvolvida que é de construir parcerias com mecanismos públicos, sociedade civil organizada e famílias dos estudantes, a qual será apresentada a seguir.

4.5 CONSTRUIR PARCERIAS COM MECANISMOS PÚBLICOS, SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA E AS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES

A ação de construir parcerias fundamenta-se como fator de fortalecimento da gestão de qualquer instituição pública ou privada, visto que a união de forças se constitui como sustentáculo de projetos, empreendimentos ou apenas ideias, esse fato favorece a instituição quando possibilita dar visibilidade às suas ações e projetos, ao mesmo tempo em que se fortalece. Nessa perspectiva, o CE de Ensino Maria José Aragão tem obtido sucesso, visto que, através do favorecimento do protagonismo dos estudantes tem atraído olhares diversos para o ambiente escolar.

São exemplos para ilustrar esta conclusão, o Gamar e o Poemar. Através desses projetos a escola encaminha e evidencia os estudantes para além dos muros da escola, quando são solicitados a atuarem ou apresentarem trabalhos em programas televisivos, festivais, exposições, performances poéticas e teatrais, participação em vídeos, peças de publicidade. A partir dessas ações os estudantes sentem-se encorajados a buscar cada vez mais conhecimentos e leituras que favorecem o seu desenvolvimento integral e conhecimento de mundo.

Esse movimento tem atraído a curiosidade de instituições no sentido de conhecer a proposta pedagógica desenvolvida; assim, a escola torna-se objeto de análise, observação e estudo na perspectiva de gestão escolar; referência de campo de estágio das licenciaturas, e diante do patamar de desempenho nas avaliações em larga escala tem conquistado posição de destaque em relação às escolas do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão.

Dito isso, a proposição é que a UEB Cidade Olímpica possa apresentar o seu projeto de escola para a comunidade, através do seu fazer pedagógico atrair interesses, elevar o nível acadêmico de seus estudantes, e assim, atrair parcerias que fortaleçam a sua gestão e promovam o desenvolvimento de sua função social. Para tanto, segue o quadro com detalhamento da ação.

Quadro 19 – Síntese da criação de parcerias com mecanismos públicos, sociedade civil organizada e as famílias dos estudantes

ETAPA	DETALHAMENTO
O que será feito?	Serão convidados mecanismos públicos, sociedade civil organizada e as famílias dos estudantes para uma reunião onde será apresentado em linhas gerais o PPP e plano de gestão da escola já redimensionados a partir dos achados da pesquisa, propor e firmar uma parceria entre ambos com a escola
Por que será feito?	A educação compreende-se como uma política pública, direito constitucional, portanto de compromisso de todos. Uma boa relação da família e comunidade em prol da escola constitui-se uma parceria de sucesso.
Onde será feito?	Na UEB Cidade Olímpica ou em espaços da comunidade
Quando será feito?	No período de fevereiro a dezembro de 2022
Por quem será feito?	Pela equipe gestora, estudantes, pais, comunidade e mecanismos públicos e sociedade civil organizada
Como será feito?	Serão convidados mecanismos públicos (polícia militar, guarda municipal, CRAS CREAS, Conselho Tutelar, UEMA dentre outros), sociedade civil organizada (igrejas, associações, clubes, grupos etc.) e as famílias dos estudantes para uma reunião onde será apresentado em linhas gerais o PPP e plano de gestão da escola já redimensionados a partir dos achados da pesquisa, para conhecimentos de todos, em seguida será construída uma carta de intenção e de compromissos de todos com a escola – Comunidade de Aprendizagem.
Quanto custará?	A ação terá um custo com de material impresso (convites) para as instituições. O recurso a ser utilizado pode ser oriundo do PDDE/FNDE. Está previsto também, um custo de tempo, porém já contemplado na carga horária dos servidores.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A proposta é mobilizar e propor parcerias com instituições públicas, sociedade civil organizada localizadas no bairro Cidade Olímpica e em suas imediações a fim de que conheçam o Projeto Político da escola. Após uma explanação com duração máxima de uma hora propor às lideranças representativas das instituições que seja construída uma carta de intenção e compromissos em relação à proposta pedagógica da UEB Cidade Olímpica com o objetivo de fortalecer a gestão da escola, construir um plano pedagógico inovador e documentar os objetivos, intenções e compromissos das parcerias em relação ao desempenho geral e cumprimento da função social da escola. Com objetivo de dar visibilidade à ação, um banner/painel poderá ser montado, para colhimento de assinaturas, simbolizando compromisso e adesão dos parceiros.

São algumas instituições que poderão compor o quadro de parceiros das ações da escola: polícia militar, guarda municipal, CRAS CREAS, Conselho Tutelar, UEMA dentre

outros); sociedade civil organizada (igrejas, associações, clubes, grupos etc.) e as famílias dos estudantes.

Durante a referida reunião, será apresentado em linhas gerais o PPP e plano de gestão da escola já redimensionados a partir dos achados da pesquisa, para conhecimento, ponderações e sugestões, em seguida será construída uma carta de intenção e compromissos para com a escola – Comunidade de Aprendizagem. Posteriormente, será construído um plano de ação e cronograma de atuação das instituições, nas atividades desenvolvidas na escola, durante o ano.

A reunião poderá acontecer no espaço da quadra poliesportiva. A ação terá um custo com de material impresso (convites), água, lanche para os participantes. O recurso a ser utilizado pode ser oriundo do PDDE/FNDE. Está previsto também, um custo de tempo, porém já contemplado na carga horária dos servidores.

Feito isso, é importante que todas as ações propostas e detalhadas até este ponto sejam inseridas no PPP. Segue, portanto, o detalhamento da próxima ação.

4.6 ATUALIZAR E REDIMENSIONAR O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O PPP de uma instituição de ensino representa a forma sistematizada e documental de sua política, compromisso, ações desenvolvidas, bem como, de seus resultados alcançados e de suas projeções. Dessa forma, faz-se necessário que as seis grandes ações, propostas nesse estudo, inclusive esta, sejam inseridas no documento.

Uma vez que, a equipe gestora da UEB Cidade Olímpica, juntamente com o Conselho Escolar promoveram o debate com toda comunidade escolar sobre os dados da pesquisa, que proporcionou a compreensão dos aspectos relativos à gestão e avaliação em larga; implementaram um sistema de monitoramento de resultados de desempenho nas avaliações internas e de larga escala; implementaram também, mecanismos de planejamento, organização e gestão dos espaços pedagógicos; criaram uma política de formação continuada envolvendo todos os segmentos da escola; construíram parcerias com mecanismos públicos e com as famílias dos estudantes; é chegado o momento de finalizar esse processo, com a atualização e redimensionamento do PPP, com a inserção das seis grandes ações e, com o compromisso de ser cíclico, ou seja, submetido à constantes análises, avaliações, reavaliações das ocorrências, ponderações e redimensionamentos sobre os resultados alcançados. Importante, que um cronograma seja construído para esse fim e que, cada nova análise provoque também, uma nova tomada de decisão.

Ressalta-se que, não será necessário a conclusão de todo o processo para que as ações sejam contempladas no PPP, ou seja, ainda na condição de proposição as mesmas podem fazer parte do documento, com o compromisso da equipe gestora da UEB Cidade Olímpica, na pessoa das gestoras e dos coordenadores pedagógicos, juntamente com o Conselho Escolar, possa registrar cada movimento e os desdobramentos das ações. A seguir, observa-se no quadro 21 de detalhamento da ação.

Quadro 20 – Síntese da atualização e redimensionamento do Projeto Político Pedagógico

ETAPA	DETALHAMENTO
O que será feito?	Atualização do PPP da escola e inclusão de um plano de gestão a partir dos pontos definidos pela comunidade escolar, capazes de favorecer o cumprimento da função social da escola
Por que será feito?	Para dar visibilidade às ações da escola em prol de uma educação de qualidade social
Onde será feito?	Na UEB Cidade Olímpica, no espaço da sala das gestoras
Quando será feito?	De abril a dezembro de 2022
Por quem será feito?	Pela equipe gestora e Conselho Escolar
Como será feito?	Através de reuniões de trabalho especificamente para esse fim
Quanto custará?	A ação terá um custo de papel, tinta, canetas dentre outros materiais que serão adquiridos com recursos de manutenção PDDE/FNDE. Terá também, um custo de tempo, contemplado na carga horária de trabalho dos servidores.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A atualização do Projeto Político Pedagógico da UEB Cidade Olímpica será realizada pela equipe gestora, juntamente com o Conselho Escolar. O documento tem caráter cíclico, portanto sofre mudanças a cada movimento político e pedagógico que a escola empreende.

Portanto, diante das proposições apresentadas pela pesquisa realizada e tendo sido aprovadas pela SEMED, Conselho Escolar e comunidade, estas serão contempladas no PPP. Essa ação dará sustentação legal e proporcionará a visibilidade das ações desenvolvidas pela escola, para toda a comunidade, buscando assim o cumprimento de sua função social, na busca por educação de qualidade social para as crianças e jovens.

A atualização do referido documento acontecerá através de reuniões específicas de trabalho, da equipe gestora e Conselho Escolar, e ocorrerá no espaço da sala das gestoras, seguindo um cronograma construído para ser desenvolvido por todo o ano letivo de 2022. As reuniões serão registradas em ATA, bem como serão catalogadas as produções fruto das discussões dos participantes, no documento/pasta designada PPP.

A ação terá um custo com materiais de expediente e de tempo, contemplado na carga horária de trabalho dos servidores. O custo com material para o desenvolvimento da ação pode ser contemplado nos recursos de manutenção PDDE/FNDE.

Nesse ponto, encerra-se o detalhamento das proposições para a UEB Cidade Olímpica, a partir das questões levantadas pela pesquisa, considerando período de execução, responsável, local de realização, desdobramentos e custos para o desenvolvimento de cada ação. Por fim, seguem as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o desempenho obtido pela Unidade de Educação Básica Cidade Olímpica, escola da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, ao longo da participação nas avaliações do SAEB entre os anos de 2005 a 2017, onde foi constatada uma série de variações nos dados de desempenho da instituição escolar. Assim, a partir de levantamento de dados contextuais, foi possível perceber alguns elementos que, embora não sejam considerados como indicadores nas avaliações do SAEB, podem justificar as variações apresentadas, dentre estes: o índice de violência no bairro; o registro de casos de violência ocorridos no interior da escola; os problemas de infraestrutura do prédio escolar; a rotatividade de gestores da escola e a falta de recursos financeiros. Nesta pesquisa, analisou-se, os dados contextuais relativos aos índices de violência, especificamente os ocorridos no bairro onde a escola está inserida e os problemas de infraestrutura do prédio escolar, que podiam ter relação com as variações nos resultados.

Com base em uma análise documental, com o objetivo de construir um referencial teórico e bibliográfico analisou-se as interferências dos referidos fatores, no desempenho dos estudantes. Com base na compreensão do significado dos dados realizou-se uma pesquisa de base comparativa, sobre a realidade da EMEF Campos Salles, escola da rede municipal de São Paulo e o CE Maria José Aragão, escola da rede estadual de ensino do Maranhão as quais tiveram seus projetos estruturados no combate à violência e demais situações similares às visualizadas na escola lócus da pesquisa. Esse processo metodológico foi adotado, devido a realidade da escola ter sido objeto de pesquisas significativas, a partir de dados contextuais de violência.

Como se vê, esse estudo proporcionou uma discussão sobre os dados que interferem diretamente no desempenho dos estudantes, assim, favoreceu a compreensão dos dados, que por sua vez, foram ressignificados a partir da literatura pesquisadas, promoveu a criação de mecanismos com base nas realidades analisadas capazes de fomentar projetos e processos que contribuem para o desenvolvimento de uma política de avaliação, numa perspectiva transversal.

Nesse diapasão sobre a participação da UEB Cidade Olímpica no processo de avaliação em larga escala, os dados da pesquisa apontaram vários aspectos que devem ser contornados a fim de melhorar o desempenho da escola durante as participações das avaliações

do SAEB e SIMAE, assim como foi possível levantar e listar interferências que afetam diretamente no desempenho dos estudantes.

Foi apontado pela pesquisa que a violência interna e externa ao ambiente escolar, a infraestrutura do prédio, o Nível de Adequação Docente, o *background* das famílias, o determinismo que dificulta uma tomada de decisão, a ausência de projetos que inspire diferentes linguagens artísticas, insuficiência de práticas pedagógicas inovadoras que provoque a participação das famílias e comunidade interferem incisivamente o desempenho dos estudantes.

A EMEF Campos Salles inovou com uma proposta curricular e atuação profissional similar ao desenvolvido na Escola da Ponte, de Portugal, que aposta na autonomia dos estudantes e compreende que os docentes, as famílias e a comunidade escolar devem primar pela ascensão do indivíduo, mesmo que seja possível superar as barreiras físicas como aconteceu com a derrubadas das paredes que formavam as salas de aula. Já, o CE Maria José Aragão traz em seu plano de gestão a arte como mote para mudanças, a qual aprimora a ideia de pertencimento, proporciona o protagonismo juvenil e, transforma a escola em espaço de diversidade.

A literatura pesquisada e as realidades analisadas apontaram que um projeto pedagógico que considera o estudante como foco do processo de aprendizagem, utiliza mecanismos que possam contornar os fenômenos de violência no interior da escola, e aproxima estudantes, professores, pais e comunidade já é possível melhorar de forma significativa o desempenho geral da escola.

Portanto, são apresentadas proposições a partir das realidades analisadas, as quais, mesmo localizadas em áreas de vulnerabilidade social, superaram fatores de interferência em seus resultados e conseguiram tornar-se referência em gestão e avaliação em larga escala. Diante do exposto, foram destacadas seis ações à serem desenvolvidas pela UEB Cidade Olímpica com objetivo de fortalecer a gestão escolar e, elevar o desempenho nas avaliações do SAEB, sendo: promover um debate sobre os dados da pesquisa, com toda comunidade escolar (ou por representação, cumprindo as regras sanitárias), no intuito de compreender aspectos relativos à gestão e avaliação em larga escala através dos achados da pesquisa; implementar um sistema de monitoramento de resultados de desempenho nas avaliações internas e de larga escala; criar uma política de formação continuada que envolva todos os segmentos da escola; Implementar mecanismos de planejamento, organização e gestão dos espaços pedagógicos; construir parcerias com mecanismos públicos e com as famílias dos estudantes; atualizar e

redimensionar o Projeto Político Pedagógico com a inserção de um plano de gestão contemplando, aspectos definidos pela comunidade escolar, a partir dos achados da pesquisa.

Diante do exposto, sabe-se que não se esgota o estudo sobre os fatores que interferem a aprendizagem dos estudantes e compromete o seu desempenho, contudo o desenvolvimento das ações propostas contornará os aspectos mais emergentes da realidade escolar que por sua vez proporcionará o fortalecimento da gestão e a elevação do desempenho geral da UEB Cidade Olímpica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2016/07/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%A2ncias-nas-escolas-4-2.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- ABRÚCIO, L. F. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 241-74, maio 2010. Disponível em: https://pesquisa-eaesf.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abruccio_-_gestao_escolar_e_qualidade_da_educacao_um_estudo_sobre_dez_escolas_paulistas.pdf, acesso em: 08 de junho 2020.
- ARELLANO, D. *et al.* **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efectivamente?** México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.
- BASSETTO, C. F. Background familiar e desempenho escolar: uma abordagem com variáveis binárias a partir dos resultados do Saresp. **Revista brasileira de estudos de população**. v. 36. São Paulo, 2019 Epub Sep 30. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982019000100153. Acesso em: 04 abr. 2021.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O.M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1. 367-1.382, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.
- BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p. 101-132, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDFghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2020.
- BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. **Desempenho Escola/Prova Brasil**. Brasília: MEC-Inep, 2017. Disponível em: sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados. Acesso em: 10 jun. 2020.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 10 out. 2020.
- _____. _____. **Sistema Nacional de Avaliação Escolar - SAEB**. Brasília, DF, ano 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacaobasica/SAEB>. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. _____. **Indicador de nível socioeconômico do SAEB**: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2014.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED/UFJF). Juiz de Fora, MG. SIMAE, resultados. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>. Acesso em: 15 maio 2021.

CITTADIN, I.; FRANÇA, M. T. A. A violência interna e externa como fator de influência no desempenho de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. In: _____. **Políticas públicas**: avaliando mais de meio trilhão de reais em gastos públicos. Brasília: Ipea, 2018. p. 555-582.

CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educação e Pesquisa**, mar 2014, v. 40, n. 4, p. 1077-1092. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/88447> Acesso em: 26 jun. 2020.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação OnLine: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, PUC-Rio, n. 1, p. 1-13, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7378/7378.PDF>. Acesso em: 27 jun. 2020.

GALVÃO, A. *et al.* Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], v. 18, n. 68, p.425-442, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/02.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

GONÇALVES, F. B.; DIAS, B. da C. C. Um estudo da relação entre traço latente e variáveis contextuais no SAEB e Enem. **Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação**, v. 2, n. 2, p. 152-172, 2018. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/91>. Acesso em: 04 abr. 2021.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-138, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x8gKF3SRhgWyCTF4jwKrs8t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MAPASAPP, 2020. Disponível em <https://mapasapp.com/brasil/maranhao/sao-luis-ma/cidade-olimpica>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MARRIEL, L. C. *et al.* Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/94qjXzFpMZqQFF3Jv9mpyKm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Avaliação educacional: fatores contextuais de eficácia escolar em cenários de alta vulnerabilidade social. *Temas em Avaliação Educacional*. Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 1138-1159, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32025>. Acesso em 23 ago. 2020.

MELO, S. G. de; MORAIS, A. de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/1980-5314-cp-49-172-10.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

MIRANDA, A. C.; BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. *Pro-Posições*, v. 30, p. 1-23, Campinas, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GF7k6ngYYR9GcxDp7Sfjhgy/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. Violência e prevenção na escola: as possibilidades da psicologia da libertação. *Psicol. Soc.* [online], v. 29, e141683, Epub, mar./2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/gL6R3MRpbH4v53qnBxfMYkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ODON, T. I. **Tolerância zero e janelas quebradas**: sobre o risco de se importar teorias e políticas. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisa/CONLEG/Senado, 2016. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/519162>. Acesso em: 23 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* [online], v. 23, e230015. Epub, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021.

PINTO, J. de C. A.; TENÓRIO, R. M.. A Influência dos fatores socioeconômicos no desempenho acadêmico dos estudantes de Ensino Médio Integrado do IFBA-Campus Barreiras, 2014. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/jucinara_pinto_robinson_tenorio_a_influencia_dos_fatores_socioeconomicos_no_desempenho.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

PONTES, Luís A. F.; SOARES, T. M. Volatilidade dos resultados de proficiência e seu impacto sobre as metas do IDEB nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NhgwQJBVST4BvTnkLMg53jH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS. **Regimento Interno da Rede Pública Municipal de Ensino**. São Luís, 2019.

QEDU.org.br. **Dados do IDEB/Inep (2017)**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/36213-ueb-ueb-ens-fund-cidade-olimpica/sobre>. Acesso em: 05 abr. 2020.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO MARANHÃO. **Relatório de Criminalidade na Grande Ilha de São Luís, no 1º semestre, do ano de 2017**. Documento do Ministério Público do Maranhão, CAOP- Crim, MP-MA, 2017. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/centros_de_apoio/caop_crim/RELATO

RIOS/DIAGNOSTICO_QUANTITATIVO_CRIMINALIDADE_1%C2%BA_SEMESTRE.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

REVISTA PLAN. **Brincar é direito**. n. 7, edição jul./2011. Disponível em: https://plan.org.br/wp-content/uploads/2019/03/revista_plan_07_0.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

SACHSIDA, A. (Org.). **Políticas públicas**: avaliando mais de meio trilhão de reais em gastos públicos. Brasília: Ipea, 2018.

SANTOS, J. O. S. **O desconforto térmico na sala de aula**: dificuldades de aprendizagem. 2018. 94 f. TCC (Pós-graduação em Educação no Semiárido) – Universidade Federal de Alagoas - UFAL, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3643>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. SIMAE 2018: Sistema Municipal de Avaliação de São Luís. **Revista Contextual SIMAE**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 4, Juiz de Fora: CAEd, 2018. Disponível em: <https://simae.caedufjf.net/colecao/2018-2/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SILVA. R. de J. P. **Cidade Olímpica**: uma história de lutas, sonhos e conquistas. FAPEMA, 2017.

TAVARES, P. A., PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/t4W9s8QQnYxwj93NhMP9zpx/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2020.

TEIXEIRA, E. C., KASSOUF, A. L. Impacto da violência nas escolas paulistas sobre o desempenho acadêmico dos alunos. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 221-240, abr./jun. 2015, Ribeirão Preto-SP. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eco/a/PVRNb54dJcgN9BnSjvbwZdv/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2020.

UNIÃO DE NÚCLEOS E ASSOCIAÇÕES DE MORADORES DE HELIÓPOLIS E REGIÃO (UNAS). Heliópolis: a maior favela de São Paulo. 2020. Disponível em: <http://www.unas.org.br>. Acesso em: 08 jul. 2021.

APÊNDICE A – Escala de proficiência em Língua Portuguesa, 5º ano, Ensino Fundamental

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 0 Desempenho menor que 125	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. • Identificar o tema de um texto. • Localizar elementos como o personagem principal. • Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em contos. • Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas. • Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. • Inferir características de personagens em fábulas. • Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informação explícita em contos e reportagens. • Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. • Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. • Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. • Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. • Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. • Identificar assuntos comuns a duas reportagens. • Identificar o efeito de humor em piadas. • Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. • Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. • Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.

<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. • Identificar assunto comum a cartas e poemas. • Identificar informação explícita em letras de música e contos. • Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. • Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. • Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. • Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. • Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. • Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. • Diferenciar opinião de fato em reportagens. • Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas</p>
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. • Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. • Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. • Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. • Inferir informação em contos e reportagens. • Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. • Identificar opinião em poemas e crônicas. • Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. • Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. • Interpretar efeito de humor em piadas e contos. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. • Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. • Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. • Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos oficiais do Daeb/Inep 2018 (2020).

APÊNDICE B – Escala de proficiência de Língua Portuguesa, 9º ano, Ensino Fundamental

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. • Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. • Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. • Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). • Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. • Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. • Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. • Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. • Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. • Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. • Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. • Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.

<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.</p>
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</p>
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: • Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. • Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. • Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. • Inferir o sentido de palavras em poemas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos oficiais do Daeb/Inep 2018, (2020).

**APÊNDICE C – Escala de proficiência em Matemática, 5º ano, Ensino Fundamental
(CONTINUA)**

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Nível 0 Desempenho menor que 125	O SAEB não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: GRANDEZAS E MEDIDAS • Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: ESPAÇO E FORMA • Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou duas ou mais referências. • Reconhecer dentre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. • Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. GRANDEZAS E MEDIDAS • Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas. • Determinar o horário final de um evento a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Associar a fração $\frac{1}{4}$ a uma de suas representações gráficas. • Determinar o resultado da subtração de números representados na forma decimal, tendo como contexto o sistema monetário. TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Reconhecer o maior valor em uma tabela de dupla entrada cujos dados possuem até duas ordens. • Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: ESPAÇO E FORMA • Reconhecer retângulos em meio a outros quadriláteros. • Reconhecer a planificação de uma pirâmide dentre um conjunto de planificações. GRANDEZAS E MEDIDAS • Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. • Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. • Converter uma hora em minutos. • Converter mais de uma semana inteira em dias. • Interpretar horas em relógios de ponteiros.

	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do sistema monetário nacional, expressos em números de até duas ordens e posterior adição. • Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. • Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. • Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. • Determinar a multiplicação de um número natural de até três ordens por cinco, com reserva. • Determinar a divisão exata por números de um algarismo. • Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. • Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. • Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. • Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. • Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Reconhecer o maior valor em uma tabela cujos dados possuem até oito ordens. • Localizar um dado em tabelas de dupla entrada.</p>
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar e comparar. • Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. • Determinar o resultado da divisão de números naturais, com resto, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. • Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais.</p> <p>• Resolver problemas, no sistema monetário nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. • Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. • Localizar um número em uma reta numérica graduada onde estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles. • Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. • Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. • Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. • Associar um número natural às suas ordens e vice-versa.</p>

<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA • Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS • Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. • Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos. • Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo final do ano (outubro a janeiro). • Reconhecer que entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. • Reconhecer o m² como unidade de medida de área.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Determinar o resultado da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. • Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de uma ordem por outro de até três ordens, em contexto que envolve o conceito de proporcionalidade. • Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro, e dividendo com até quatro ordens. • Determinar 50% de um número natural com até três ordens. • Determinar porcentagens simples (25%, 50%). • Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. • Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1 000. • Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. Localizar números em uma reta numérica graduada onde estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles. • Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). • Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. • Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. • Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. • Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. • Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Interpretar dados em uma tabela simples. • Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico.</p>
--	--

<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA • Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. • Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS • Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitados. • Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. • Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. • Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. • Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. • Resolver problemas envolvendo conversão de litro para mililitro. • Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia noite.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Determinar 25% de um número múltiplo de quatro. • Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. • Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. • Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Interpretar dados em gráficos de setores.</p>
<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA • Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. • Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. • Reconhecer objetos com a forma esférica dentre uma lista de objetos do cotidiano.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS • Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. • Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada. • Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. • Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. • Converter medidas lineares de comprimento (m/cm). • Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. • Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. • Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. • Associar 50% à sua representação na forma de fração. • Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.</p>

<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA • Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS • Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada. • Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). • Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros).</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença. • Determinar o resultado da multiplicação entre o número oito e um número de quatro ordens com reserva. • Reconhecer frações equivalentes. • Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória. • Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais. TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).</p>
<p>Nível 10 Desempenho maior ou igual a 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA • Reconhecer dentre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS • Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos oficiais do SAEB /Inep (2020)

APÊNDICE D – Escala de proficiência de Matemática, 9º ano, Ensino Fundamental

NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
<p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de: NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas.</p>
<p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. • Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. • Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. • Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.</p>
<p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: ESPAÇO E FORMA • Reconhecer o ângulo de giro que representa a mudança de direção na movimentação de pessoas/objetos. • Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. • Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete. • Determinar a soma, a diferença, o produto ou o quociente de números inteiros em situações-problema. • Localizar o valor que representa um número inteiro positivo associado a um ponto indicado em uma reta numérica. • Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. • Analisar dados dispostos em uma tabela simples. • Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.</p>
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: ESPAÇO E FORMA • Localizar um ponto em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas. • Reconhecer as coordenadas de um ponto dado em um plano cartesiano, com o apoio de malha quadriculada. • Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. GRANDEZAS E MEDIDAS • Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. • Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade.</p>

	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. • Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau envolvendo números naturais, em situação-problema. • Localizar números inteiros negativos na reta numérica. • Localizar números racionais em sua representação decimal.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada.</p>
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA • Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. • Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS • Determinar o perímetro de uma região retangular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema. • Determinar o volume através da contagem de blocos.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Associar uma fração com denominador dez à sua representação decimal. • Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. • Determinar, em situação-problema, a adição e multiplicação entre números racionais, envolvendo divisão por números inteiros. • Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros. • Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal.</p>
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA • Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais. • Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano. • Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência, com o apoio de figura. • Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações. • Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos. • Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida da hipotenusa, dadas as medidas dos catetos.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS • Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema. • Resolver problema fazendo uso de semelhança de triângulos.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Reconhecer frações equivalentes. • Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, e vice-versa. • Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal. • Resolver problema envolvendo grandezas diretamente proporcionais, com constante de proporcionalidade não inteira. • Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais. • Determinar um valor monetário obtido por meio de um desconto ou um acréscimo percentual. • Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional fornecida.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas.</p>

<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>ESPAÇO E FORMA • Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus. • Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro. • Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário. • Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo. • Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras. • Resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras no cálculo da medida de um dos catetos, dadas as medidas da hipotenusa e de um de seus catetos.</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS • Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras. • Determinar a área de um retângulo em situações-problema. • Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas. • Determinar o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo, sem o apoio de figura. • Converter unidades de medida de volume, de m³ para litro, em situações-problema. • Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes.</p> <p>NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema. • Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes. • Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros. • Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação e/ou potenciação entre números inteiros. • Determinar o valor de uma expressão numérica com números inteiros positivos e negativos. • Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais. • Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento. • Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria. • Associar uma fração à sua representação na forma decimal. • Associar uma situação problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau. • Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a um sistema de duas equações lineares e vice-versa. • Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau.</p> <p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES • Determinar a média aritmética de um conjunto de valores. • Estimar quantidades em gráficos de setores. • Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas. • Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano. • Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.</p>
--	--

<p>Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: ESPAÇO E FORMA • Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles, com o apoio de figura. GRANDEZAS E MEDIDAS • Converter unidades de medida de capacidade, de mililitro para litro, em situações-problema. • Reconhecer que a área de um retângulo quadruplica quando seus lados dobram. • Determinar a área de figuras simples (triângulo, paralelogramo, trapézio), inclusive utilizando composição/decomposição. NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal. • Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração e potenciação entre números racionais, representados na forma decimal. • Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.</p>
<p>Nível 9 Desempenho maior ou igual a 400</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: ESPAÇO E FORMA • Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono. NÚMEROS E OPERAÇÕES; ÁLGEBRA E FUNÇÕES • Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos oficiais do Daeb/Inep 2018, (2020)

**APÊNDICE E - Matriz de referência do SIMAE, Língua Portuguesa 5º e 9º ano do
Ensino Fundamental**

PROCEDIMENTOS DE LEITURA
D01 localizar informações explícitas em um texto.
D03 inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04 inferir uma informação implícita em um texto.
D06 identificar o tema de um texto.
D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
D05 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
RELAÇÃO ENTRE TEXTOS
D20 reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO
D02 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do SIMAE- São Luís (2020).

APÊNDICE F - Matriz de referência de Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental

I. ESPAÇO E FORMA
D01 identificar a localização ou movimentação de pessoas, objetos ou pontos em representação plana do espaço.
D02 identificar representações de figuras bidimensionais.
D04 classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.
D05 identificar representações de figuras tridimensionais.
D06 corresponder figuras tridimensionais às suas planificações.
D08 corresponder uma figura plana à sua imagem, obtida por meio de uma transformação no plano: redução, ampliação.
II. GRANDEZAS E MEDIDAS
D18 executar a medição de grandezas por meio de medidas convencionais ou não.
D20 utilizar conversão entre unidades de medida, na resolução de problema.
D21 utilizar conversão entre unidades de medidas de tempo na resolução de problema.
D23 corresponder o horário de início e de término com o intervalo de duração de um evento ou acontecimento.
D25 utilizar o perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.
D26 utilizar área de figuras bidimensionais na resolução de problema.
III. NÚMEROS E OPERAÇÕES
D28 reconhecer características do Sistema de Numeração Decimal.
D29 identificar composições ou decomposições de números naturais.
D30 corresponder números reais a pontos da reta numérica.
D34 identificar números reais segundo critérios de ordem.
D38 executar cálculos com números naturais.
D42 utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração, na resolução de problemas.
D43 utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou da divisão, na resolução de problemas.
D46 utilizar números racionais, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.
D47 resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro.
D48 reconhecer diferentes representações de um número racional.
D49 reconhecer fração como representação associada a diferentes significados.
IV. TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO
D59 identificar informações a partir de dados dispostos em tabelas.
D60 identificar dados apresentados por meio de gráficos.
D61 resolver problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D62 Corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.

Fonte: Elaborado pela autora a parti das informações colhidas no SIMAE- São Luís (2020).

APÊNDICE G - Matriz de referência de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental

I - ESPAÇO E FORMA
D03 classificar triângulos por meio de suas propriedades.
D04 classificar quadriláteros por meio de suas propriedades.
D06 corresponder figuras tridimensionais às suas planificações.
D09 reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
D11 corresponder polígonos semelhantes entre si.
D12 Utilizar o Teorema de Tales na resolução de problema.
D13 utilizar relações métricas de um triângulo retângulo na resolução de problema.
D14 utilizar razões trigonométricas no triângulo retângulo na resolução de problema.
D15 utilizar elementos de um polígono convexo na resolução de problema.
D16 reconhecer o círculo, a circunferência ou seus elementos.
II - GRANDEZAS E MEDIDAS
D20 utilizar conversão entre unidades de medida, na resolução de problema.
D25 utilizar o perímetro de uma figura bidimensional na resolução de problema.
D26 utilizar área de figuras bidimensionais na resolução de problema.
D27 Utilizar o cálculo de volumes/capacidade na resolução de problema.
III - NÚMEROS E OPERAÇÕES
D30 corresponder números reais a pontos da reta numérica.
D41 executar expressões numéricas com números racionais.
D45 utilizar números inteiros, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.
D46 utilizar números racionais, envolvendo diferentes significados das operações, na resolução de problemas.
D48 reconhecer diferentes representações de um número racional.
D50 utilizar porcentagem na resolução de problema.
IV - ÁLGEBRA E FUNÇÕES
D51 resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D52 identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
D53 identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
D54 utilizar equação ou inequação de 1º grau na resolução de problema.
D55 utilizar sistema de equações de 1º grau na resolução de problema.
D56 executar o cálculo do valor numérico de uma expressão algébrica.
D57 corresponder uma equação do 2º grau fatorada em polinômios de 1º grau às suas raízes.
D58 utilizar equação polinomial de 2º grau na resolução de problema.
V - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO
D61 resolver problemas envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D62 corresponder listas e/ou tabelas simples a gráficos.
D63 resolver problema elementar envolvendo o princípio fundamental da contagem.
D64 Resolver problema envolvendo probabilidade de um evento.
D65 Utilizar a média aritmética de uma distribuição de dados não agrupados na resolução de problema.

Fonte: organizado pela autora a parti das informações colhidas no SIMAE- São Luís (2020).

APÊNDICE H – Termo de autorização para entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. Wilson do Santos Chagas está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Gestão Escolar e Avaliação em Larga Escala: desafios para o desempenho de estudantes em uma escola da rede municipal de ensino de São Luís”. O mesmo é gestor geral do Centro de Ensino Maria José Aragão, uma das realidades escolares analisadas. Nesta pesquisa pretendemos “compreender alguns motivos que leva a UEB Cidade Olímpica apresentar variações do IDEB, ao longo de sua participação nas avaliações do SAEB. Assim, partiremos para uma descrição sobre o quadro de desempenho da referida escola nas avaliações nacionais; análise dos possíveis motivos do baixo desempenho, bem como, sobre as variações dos resultados da escola nas referidas avaliações e propor um plano de ação que evidencia a elevação do desempenho da escola.

O motivo que nos leva a essa busca é tentar contornar os fatores contextuais que interferem diretamente no desempenho dos estudantes, com base em resultados de sucesso de realidades escolares similares e assim, proporcionar a melhoria do desempenho da escola lócus da pesquisa. Acredita-se que a realidade escolar gerida pelo Sr. Wilson dos Santos Chagas trará contribuições necessárias para compreensão e ressignificação dos dados da realidade da UEB Cidade Olímpica.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: descrição do quadro de desempenho apresentado pela UEB Cidade Olímpica nas avaliações do SAEB , entre os anos de 2005 a 2017; analisar a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre duas escolas de realidades sócio políticos similares – a EMEF Campos Salles, em São Paulo e o CE Maria José Aragão, em São Luís do Maranhão que, superaram o baixo desempenho dos estudantes, e por fim, propor uma plano de ação com objetivo de elevar o desempenho da escola lócus da pesquisa. Esse estudo contribuirá como um referencial para a sociedade acadêmica, uma base de análise para a SEMED/São Luís e proporcionará para a UEB Cidade Olímpica uma discussão sobre os dados que interferem diretamente no desempenho dos estudantes, favorecendo assim a compreensão dos dados que, uma vez, ressignificados a partir da bibliografia pesquisada promoverá a criação de elementos que, com base nas realidades analisadas serão capazes de promover projetos e processos que contribuirão para o desenvolvimento de uma política de

avaliação, numa perspectiva transversal. Dessa forma, o plano de ação proposto poderá contornar os aspectos mais emergentes da realidade escolar que por sua vez proporcionará o fortalecimento da gestão e a elevação do desempenho geral da UEB Cidade Olímpica tornando-a, uma referência em gestão e avaliação.

Para participar deste estudo o Sr. Wilson dos Santos Chagas não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. Wilson dos Santos Chagas tem assegurado o direito a indenização. O Sr Wilson dos Santos Chagas terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. Wilson dos Santos Chagas é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O Sr Wilson dos Santos Chagas não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. Wilson dos Santos Chagas Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O Sr Wilson dos Santos Chagas concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será** tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

Sim ou Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, Wilson dos Santos Chagas, portador do documento de Identidade nº 49642296-0 fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Gestão Escolar e Avaliação em Larga Escala: desafios para o desempenho de estudantes em uma escola da rede municipal de ensino de São**

Luís”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, 05 de maio de 2021.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Célia Regina Alves Dias dos Santos

Endereço: Rua 13, nº 05, J. Lima

CEP: 65.110-000 / São José de Ribamar – MA

Fone: (98) 99992-5207

E-mail: celiasantos.mestrado@caed.ufjf.br

APÊNDICE I - Entrevista com o gestor geral do CE Maria José Aragão

GESTOR DO CE MARIA JOSÉ ARAGÃO

P 1. Gostaria de fazer uma breve apresentação pessoal?

Sou Wilson Chagas, 53 anos, natural de Buriti - MA. Sou formado em LETRAS pela UEMA e em Jornalismo pela UFMA. Sou gestor geral do Centro de Ensino Maria José Aragão há seis anos; antes eu estava Gestor Auxiliar – cargo que ocupei por 15 anos. Assumi o cargo de Gestor Geral em 2016, via eleição direta pela Comunidade Escolar.

Além disso, sou coordenado do GAMAR – Grupo de Arte Maria Aragão – grupo artístico pedagógico que trabalha com crianças, adolescentes e jovens da comunidade através das linguagens artísticas (dança, teatro, circo, poesia etc.). Além disso, sou ator e poeta.

P 2. Você pode fazer um breve relato dos aspectos principais de sua vida profissional?

Órfão, vim do interior ainda pequeno. Fui adotado por uma família boa. Estudei toda a minha vida em escola pública. E me formei também em Universidade Pública. Quando pequeno, eu queria ser aviador (sempre gostei de horizontes e infinitos). Na juventude, queria ser jornalista. Achava lindo e inspirador a vida dos repórteres, investigando e noticiando a verdade. Comecei a trabalhar aos 15 anos como Cobrador Externo de um clube social. Andava no sol quente a tarde inteira por vários bairros da cidade. Ganhava por comissão; portanto tinha de andar muito para ganhar mais um troquinho. Minha mãe adotiva me tirou desse trabalho porque emagreci muito e estava relaxando nos estudos. Era o ano de 1985. Ao sair do emprego, fui fazer um curso de datilografia na FETIEMA. Ao concluir o curso, retornei à mesma empresa e fui readmitido e promovido a Auxiliar de Serviços Gerais; em seguida, virei “office-boy”; depois, telefonista; depois, auxiliar de escritório; depois, Chefe de Cobrança; depois, Assessor da Diretoria; e por último, fui promovido a Gerente noutra cidade: Marabá-PA. Nessa época, 1990, eu havia passado no primeiro vestibular, na UFMA para o Curso de Letras. Tive de abandonar por conta da mudança de cidade.

Ressalto que nos anos de 1986 a 1990, eu fiz o Curso de Magistério até o 4º Ano Adicional e também fiz curso de Inglês no ICBEU, até o nível Intermediário. Esse curso de Inglês, eu cursava através de bolsa – que eu conseguia trabalhando nas matrículas dos alunos do próprio ICBEU.

Quando cheguei em Marabá, fiz outro vestibular para a Federal do Pará e passei novamente para o curso de Letras. A minha empreitada profissional não foi bem sucedida. Ainda cheguei a cursar dois anos e meio. Vim embora desempregado e sem faculdade.

Cheguei em São Luís em 1993, e consegui um emprego de Auxiliar Administrativo no Sindicato dos Bancários do Maranhão. Na mesma época, fiz vestibular para Jornalismo, na UFMA e passei. Foi um período de muita correria: estudava e trabalhava para me manter.

Em 1994, eu fiz concurso público para a SEDUC para o cargo de professor na cidade de Imperatriz. Passei. Protelei a minha ida durante dois anos para poder adiantar o meu curso de Jornalismo na UFMA. Quando não pude mais protelar, tranquei a Faculdade, arrumei as malas e uma caixa de livro e ganhei o rumo de Imperatriz sem conhecer ninguém, em busca de estabilidade e iniciando uma nova profissão: PROFESSOR.

Foi uma descoberta, um encontro missionário e profissional epifânico. Até então, nunca havia me imaginado professor; hoje não me imagino outra coisa. Comecei lecionando a Disciplina Língua Inglesa na escola estadual Jonas Ribeiro, de cara, peguei logo dois contratos, ou seja, trabalhava os três turnos. Foi um período de aprendizado. Trabalhei em Imperatriz por três anos. Nessa época, fiz outro vestibular e comecei a cursar Letras na UEMA através do Programa de Capacitação Docente – PROCAD – curso no qual me formei já trabalhando aqui, no CE Maria Jose Aragão.

Cheguei no CE Maria José Aragão em 2001, onde fui lecionar Língua Portuguesa para alunos da antiga 5ª série, e logo depois fui lecionar Arte para os alunos da 8ª série. A escola era muito confusa, instável, desorganizada, descredibilizada pela Comunidade, com inúmeros problemas de indisciplina, evasão, reprovação, superlotação, depredação do patrimônio público, incidência de uso de drogas e vários tipos de violência, ou seja: completamente vulnerabilizada. Passei pouco tempo em sala de aula. Ainda em 2001, fui para a Coordenação e logo em seguida, assumi a Gestão Adjunta da escola – cargo que ocupei por quinze anos.

Em 2002, fiz dois concursos públicos; SEDUC e SEMED. Passei nos dois. Fui trabalhar no CE Cidade Operária I, e na UEB Nascimento de Moraes. Trabalhava os três turnos. Uma loucura exaustiva. Adoeci, peguei uma depressão. Em 2005, me afastei da SEMED.

Por essa época, consegui minha remoção para ficar somente no CE Maria José Aragão, onde, com esforço, dedicação, profissionalismo e muito amor, juntamente com toda a equipe, conseguimos transformar a realidade da escola.

P 3. Por que o CE Maria José Aragão tem atenção voltada para a minimização dos problemas sociais da comunidade em que se insere, buscando soluções efetivas com ênfase nos problemas relacionados à aprendizagem de sua comunidade estudantil?

De início, essa prática se deu pela necessidade premente e urgente de se fazer algo para mudar uma realidade completamente adversa. Alguém precisa tomar a iniciativa de fazer alguma coisa! Para mim, enquanto profissional, cidadão e gente, era inconcebível aceitar aquele quadro caótico e me conformar com aquela situação. Era preciso conhecer melhor a realidade daqueles meninos e meninas e, a partir disso, intervir, promover mudanças.

A primeira foi resgatar a disciplina, a ordem em meio àquele quadro caótico. E para isso, precisávamos nos unir e resgatar a autoestima dos professores, servidores e comunidade escolar – resgatando assim também, a imagem e a identidade da escola. E assim fizemos.

Com o tempo, num trabalho a médio e longo prazo, fomos reconstruindo um fazer pedagógico baseado na humanização das relações, numa dialética mais coletiva e numa dinâmica de construção do conhecimento mais carregada de sentido. Isso demanda tempo, liderança, conquista, trabalho, exemplo prático, presença, dedicação, sensibilidade, resiliência, empatia, amor.

Além disso, foi preciso despertar na própria Comunidade Escolar a verdadeira função social da escola, com o espaço de formação, de construção do saber, de protagonismo, de exercício da cidadania e transformação social. E para tanto, é mister conhecer a comunidade da qual faz parte, é necessário acolher a todos, promover condições e situações em todos e todas se sintam pertencentes, inclusos no processo.

E tem mais: a escola tem de ser atraente e atrativa, acolhedora, leve, divertida, democrática, dinâmica.

P 4. Por que o CE Maria José Aragão, conforme PPP, vem adotando uma política pedagógica de garantia de direitos?

Porque esse deve ser o papel da escola. Pois a escola é o *locus* de garantia e efetivação do exercício da cidadania; e essa por sua vez, só se realiza na prática, a partir da dialética do conhecimento dos direitos. E esse exercício reflete diretamente em toda a Comunidade Escolar e na comunidade em geral.

P. 5 Você poderia explicar em que consiste cada um desses aspectos?**Conforme mencionado no PPP:****a) Humanização das relações educativas**

É preciso conhecer outro para compreender o outro. E para tanto, primeiramente, realizamos entrevistas individualizadas com cada aluno e cada aluna, acompanhada pelo responsável, quer seja a mãe, o pai, a avó, ou quem cria e cuida desse jovem. A partir dessa entrevista, podemos conhecer um pouco da realidade de cada um e cada uma. Daí, esse jovem e essa jovem passam a ser identificados pelo nome e pela sua realidade. É o princípio de que somos um ser com os outros, para os outros, pelos outros; é o exercício cotidiano da empatia no chão da escola.

b) Inclusão

Esse é um direito dos mais difíceis de se garantir. E isso é histórico e sistêmico. As pessoas com necessidades especiais sempre foram excluídas do convívio escolar, ou então foram tratados isoladamente num processo de segregação.

Aqui, há anos vimos recebendo, acolhendo a esses alunos e alunas e lutado incansavelmente para melhor atendê-los, garantindo espaço, voz, vez e profissionais especializados para dar o suporte adequado aos mesmos.

Além disso, realizamos um trabalho constante com toda Comunidade Escolar no sentido de conhecer, de compreender, de bem conviver com esses alunos e alunas de forma bem natural. E temos obtido sucesso devido ao nosso trabalho de humanização das relações.

Atualmente, temos 30 alunos (as) com Necessidades Especiais que estudam nas turmas regulares e são atendidos no contra turno na Sala de Atendimento Educacional Especializado.

A nossa busca constante a partir da observância de nossa Missão, de nossos Valores, de nossos Objetivos e garantir e oportunizar o Direito à educação para todos.

c) Implementação de políticas afirmativas

Como já dissemos, a escola é o espaço dialético de construção coletiva do conhecimento e de sua práxis. E numa sociedade diversa, faz se necessário contemplar à essa diversidade, através da sensibilização e promoção de processos que possibilitem a vivência saudável e tolerante dessa diversidade, estimulando a compreensão e aceitação dessa diversidade. Além disso, é importante e fundamental que todos se sintam membros partícipes dessa Comunidade Escolar

– que é diversa, heterogênea. A escola deve ser o lugar comum que nos torna iguais, o campo semântico de ressignificação dos valores morais.

d) Protagonismo estudantil

É preciso dar sentido aos conteúdos enciclopédicos que, para os jovens, parecem sem sentidos. E a melhor alternativa é torna-los peça principal na compreensão desses conteúdos e das práticas. Portanto, é preciso fazê-los protagonistas de todos o processo. Isso também é um exercício de educação democrática e participativa. Com isso, eles se sentem importantes e valorizados e percebem o quão sentido tem tudo isso. Eles se sentem responsáveis por tudo na escola. Isso é pertencimento.

e) Pertencimento socioterritorial

A escola é um espaço identitário. Faz parte do processo de formação social, cultural. E uma coisa leva à outra: quando o aluno e a aluna se vê protagonista,

Desenvolve conseqüentemente o sentimento de pertencimento.

Para isso, a escola precisa ser aberta, acessível, atrativa e atraente, um espaço de vivência. Pois ela é o espaço de pertencimento, de emancipação e respeito.

f) Empoderamento sociopolítico

Entendemos a escola como um espaço discursivo da crítica que possibilita toda a ação política, no sentido de que todo homem é um ser político. E é através do Conhecimento que vem a emancipação política, e a escola é o chão de onde, pelo Conhecimento, a vontade do povo emana. E quando a Comunidade Escolar toma ciência disso, surge o empoderamento. E automaticamente, participa mais ativamente de todas as lutas da sociedade.

h) Cidadania

A cidadania é o exercício consciente de deveres e direitos. E quem os torna visíveis é a escola. A cidadania é a luta cotidiana pela garantia de direitos, sabendo que este surge a partir de um dever. É como estar na escola e ter de estudar: um direito e um dever. E isso reflete em outros espaços sociais. Isso é conquistar a liberdade através da dialética. Digo sempre que aqui, através de uma educação mais humanizada e humanizadora, os nossos alunos e alunas são mais

conscientes de o quanto é importante praticar a cidadania. E isso é o Conhecimento proporcionando dignidade, a dialética humana e territorial tecendo a liberdade.

P 6. Conforme consta no PPP, “em 2001, uma nova gestão assumiu com a responsabilidade de modificar a realidade da escola, de modo a garantir que os objetivos da educação fossem alcançados e, conseqüentemente, a imagem do Centro de Ensino Maria José Aragão figurasse numa alcunha positiva e como referência educacional na Comunidade.” Portanto, como era a realidade da escola?

Uma realidade triste, e cruelmente adversa, acentuada pelo histórico de abandono e descaso com a escola pública, ainda mais de periferia. Um espaço onde imperava a indisciplina, a violência, reprovação, o abandono e, contraditoriamente, a superlotação, num espaço insalubre, depredado, sem as condições ideais de trabalho.

Na época, e durante um bom tempo, era como que um castigo estudar no Maria José Aragão. Na verdade, era uma escola sem uma identidade positiva, descredibilizada pela própria comunidade. Era preciso ressignificar a vida dentro desse espaço.

P 7. Você poderia explicar o que significou o slogan: “AQUI SE CULTIVA EDUCAÇÃO E ARTE PARA COLHER CIDADANIA.”

Ainda quando dessa realidade adversa, aos poucos e com muita dificuldade, iniciamos um trabalho de resgate de tudo que constituísse a identidade da escola, implantando uma rotina organizacional geral: desde o cumprimento de horário, limpeza e manutenção do espaço escolar, reuniões de pais, estabelecimento de normas, palestras de valorização da educação e outros tantos temas pertinentes, mutirões, acolhimento, execução de projetos de leitura, de arte, de esportes, etc. que atraíram a Comunidade Escolar, e com isso, a construção de uma nova identidade para a escola.

Um dos pontos mais determinantes foi conhecer a realidade de todos os alunos e alunas, compreender e buscar alternativas para resolver e/ou minimizar os problemas.

Outro aspecto a ressaltar foram as reuniões com o Corpo Docente e Administrativo para discutir e analisar as situações, refletir e planejar e partir para as ações que pudessem mudar aquela realidade adversa. Sempre trabalhamos o discurso de que não adiantava ficar somente reclamando e não fazer nada.

Nesse processo todo, sempre trabalhamos com a sensibilização e valorização de cada profissional da escola, procurando sempre utilizar da literatura, da música e da arte em geral para mostrar que era possível, mesmo num meio tão adverso. E começamos a trabalhar. É o que Paulo Freire chama de “inédito viável.

Nessa época, criamos o Projeto de Leitura e Escrita PALAVRAS AO VENTO que foi um divisor de águas na história do Maria José Aragão, e cujo produto final era um Festival de Poesia, o POEMAR. Foi aí que a Arte passou a fazer parte da vida e da história da escola. A arte mudou e continua a mudar a história de vida de muita gente. Daí, veio o slogan AQUI SE CULTIVA EDUCAÇÃO E ARTE PARA COLHER CIDADANIA. E isso de fato, acontece.

P 8. Conforme PPP, a sua posse como gestor geral foi devido “[...] o reconhecimento da comunidade sobre um trabalho sócio pedagógico construído e consolidado por todos que fazem o CE Maria José Aragão ao longo dos últimos dezenove anos, que conseguiu reverter significativamente os índices negativos que margeiam a educação”. A que se deve essa transformação e quais as estratégias que fizeram da escola um espaço de vivência, de humanização das relações de ensino e aprendizagem, de protagonismo estudantil, de construção coletiva e dialética do conhecimento, num espaço de pertencimento e de empoderamento sociopolítico tornando-se assim, referência para educação maranhense?

Ao trabalho profissional e missionário de crença na Educação. Uma relação de amor ao ofício, um exercício permanente e humilde de liderança feita com ética, dignidade, responsabilidade, dedicação, determinação e exemplo. E uma resiliência diária que se transforma em fé, força, alegria e uma loucura boa que nos faz criar e superar desafios.

A crença de que a Educação é uma odisséia quixotesca de luta pelos ideais, um sonho possível que nos torna iguais. A perene trajetória na busca glória vestida de utopia, visto que é que nem noite que logo vira dia, e assim vai. É a chama eterna acesa no fim do caminho.

As estratégias foram e são todas essas que já descrevemos acima: isso é um Projeto Político Pedagógico vivo vivido cotidianamente, baseada na verdade, na realidade, centrado no ser; uma pedagogia do afeto que pulsa no chão, nas paredes, no ar da escola, e que graças a Deus, só tem melhorado a cada dia.

P 9. Conforme descrito no PPP, “[...] estudos comprovam que fatores socioeconômicos afetam diretamente o desempenho acadêmico e contribuem para as altas taxas de dificuldade de aprendizagem refletidas nos fenômenos de reprovação, infrequência, distorção idade/série e evasão escolar”.

Está descrito ainda que “[...] quanto a esses índices negativos, a escola tem realizado um trabalho técnico consistente, persistente e significativo que em muito tem contribuído para a melhoria e reversão dos mesmos, com resultados bastante satisfatórios com reflexo nas avaliações externas e no resgate da credibilidade da identidade da escola na Comunidade”. Além desse trabalho técnico, existem outros elementos que contribuíram para melhorar o desempenho da escola? Quais?

Sim, a dinamização de todo o processo educacional que vai desde a vitalização do espaço físico, o acolhimento, o discurso mais democrático num ambiente mais polissêmico de ideias, a promoção do protagonismo, a vivificação dos valores, a humanização das relações, a produção de um conhecimento mais significativo. Vale destacar também a participação da família, a integração família e escola, o comprometimento maior da equipe docente e pedagógica, a aplicação otimizada dos insumos.

P 10. Em que consiste os princípios da coletividade, da afetividade, da dialética, da sociedade dos saberes e da humanização do processo de ensino e aprendizagem, pelos quais o CE Maria José Aragão vem buscando combater a desassistência de pais/responsáveis e o desinteresse dos alunos?

Consiste num trabalho educacional coletivo e participativo, com base no que preconizam a nossa Visão na qual nossa escola será reconhecida pela qualidade de nosso desempenho sócio educacional, pelo trabalho em parceria e pelo espírito humano e inovador, e pela nossa Missão de “assegurar uma Educação de qualidade social, inovadora e humana, capacitando nosso alunos e alunas para o exercício da cidadania e para a vida”.

A Educação é um processo sistêmico, baseado nas bases teóricas. Porém, por ser dinâmica, se concretiza muito mais nas práticas que acontecem no chão da escola.

Aqui, acho que esses princípios se dão no cotidiano das práticas que foram acontecendo nas aulas, nas atividades, nos projetos, nos corredores, na hora da entrada, nas atividades extra-classe, fora da escola, e que refletem em outros espaços.

A partir dessa prática, na qual o prédio, o pátio, a sala, o quadro, o livro, a merenda, o aluno, o professor, a cozinheira, o porteiro, cada um e cada uma tendo o seu devido valor – não deveria ser exceção ou que ser visto como um novo paradigma; isso é a essência, o correto.

Contudo, eu acredito que o diferencial aqui, foi internalizar em todos desse processo que Educação é a gramática da vida em poesia traduzindo o real. E o que tornou isso possível foi trazer a Arte para dentro da escola de uma forma muito latente, vibrante e coletiva.

P 11. Quais estratégias e encaminhamentos você sugere para as escolas inseridas em áreas de alta vulnerabilidade social, no sentido de superar a influência de fatores contextuais no desempenho, nas avaliações internas e em larga escala?

Acredito que Educação é caminhada, é pé na estrada, uma grande jornada. É um grande livro vivo escrito de memórias, escrita com passos, ação e histórias. É um verbo vivo para além dos escritos, é o pensamento desenhando infinitos. Sendo assim, também é reinvenção permanente baseada em tudo que já foi feito e que deu certo, com adaptações, atualizações, descobertas.

Penso que a estratégia é perceber e compreender o universo em que a escola está inserida e partir para uma ação transformadora, tornando o espaço e o processo contextualizado, significativo e reflexivo dessa realidade. E para tanto, deve-se entender a escola como locus de construção coletiva e dialética do conhecimento, de acolhimento, de ressignificação de valores, de práticas educativas cidadãs a partir do protagonismo e que proporcione o exercício da cidadania. Daí, surgem as parcerias, os projetos, as iniciativas inovadoras. Os jovens gostam de coisas interessantes, de movimento, de expor suas ideias, de serem notados e valorizados; e quando se faz isso tudo fica mais fácil estabelecer acordos, combinados, normas. E isso reflete no Planejamento das ações, na discussão e elaboração do Calendário Escolar, no planejamento das aulas, na definição de metas e prioridades. E isso faz com que diminuam os índices de absenteísmo, de reprovação, de abandono e, conseqüentemente, melhoram os índices da escola nas avaliações externas.

Também é importante publicizar as ações positivas da escola, dar visibilidade para que toda a Comunidade Escolar se sinta pertencente e valorizada.

APÊNDICE J – Roteiro de entrevista

GESTOR DO CE MARIA JOSÉ ARAGÃO

P 1. Gostaria de fazer uma breve apresentação pessoal?

P 2. Você pode fazer um breve relato dos aspectos principais de sua vida profissional?

P 3. Por que o CE Maria José Aragão tem atenção voltada para a minimização dos problemas sociais da comunidade em que se insere, buscando soluções efetivas com ênfase nos problemas relacionados à aprendizagem de sua comunidade estudantil?

P 4. Por que o CE Maria José Aragão, conforme PPP, vem adotando uma política pedagógica de garantia de direitos?

P 5 Você poderia explicar em que consiste cada um desses aspectos?

Conforme mencionado no PPP:

- a) humanização das relações educativas
- b) inclusão
- c) implementação de políticas afirmativas
- d) protagonismo estudantil
- e) pertencimento socioterritorial
- f) empoderamento sociopolítico
- h) cidadania

P 6. Conforme consta no PPP, “em 2001, uma nova gestão assumiu com a responsabilidade de modificar a realidade da escola, de modo a garantir que os objetivos da educação fossem alcançados e, conseqüentemente, a imagem do Centro de Ensino Maria José Aragão figurasse numa alcunha positiva e como referência educacional na Comunidade.” Portanto, como era a realidade da escola?

P 7. Você poderia explicar o que significou lema: “AQUI SE CULTIVA EDUCAÇÃO E ARTE PARA COLHER CIDADANIA”?

P 8. Conforme PPP, a sua posse como gestor geral foi devido “o reconhecimento da comunidade sobre um trabalho sócio pedagógico construído e consolidado por todos que fazem o CE Maria José Aragão ao longo dos últimos dezenove anos, que conseguiu reverter significativamente os índices negativos que margeiam a educação.” A que se deve essa transformação e quais as estratégias que fizeram da escola um espaço de vivência, de humanização das relações de ensino e aprendizagem, de protagonismo estudantil, de construção coletiva e dialética do conhecimento, num espaço de pertencimento e de empoderamento sociopolítico tornando-se assim, referência para educação maranhense?

P 9. Conforme descrito no PPP, “[...] estudos comprovam que fatores socioeconômicos afetam diretamente o desempenho acadêmico e contribuem para as altas taxas de dificuldade de aprendizagem refletidas nos fenômenos de reprovação, infrequência, distorção idade/série e evasão escolar. “

Está descrito ainda que “quanto a esses índices negativos, a escola tem realizado um trabalho técnico consistente, persistente e significativo que em muito tem contribuído para a melhoria e reversão dos mesmos, com resultados bastante satisfatórios com reflexo nas avaliações externas e no resgate da credibilidade da identidade da escola na Comunidade. ” Além desse trabalho técnico, existem outros elementos que contribuíram para melhorar o desempenho da escola? Quais?

P 10. Em que consiste os princípios da coletividade, da afetividade, da dialética, da sociedade dos saberes e da humanização do processo de ensino e aprendizagem, pelos quais o CE Maria José Aragão vem buscando combater a desassistência de pais/responsáveis e o desinteresse dos alunos?

P 11. Quais estratégias e encaminhamentos você sugere para as escolas inseridas em áreas de alta vulnerabilidade social, no sentido de superar a influência de fatores contextuais no desempenho, nas avaliações internas e em larga escala?

APÊNDICE K - Síntese Histórica do SAEB

SÍNTESE HISTÓRICA DO SAEB				
ANO	PÚBLICO ALVO	ABRANGÊNCIA	FORMULAÇÃO DE INTENS	ÁREAS DE CONHECIMENTO
1990	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1993	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1995	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação
1997	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia
1999	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia
2001	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2003	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2005	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2007	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2009	4 ^a , 8 ^a séries do EF 3 ^a série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática

2011	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática
2013	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas - Censitário Escolas privadas – Amostral	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas – Amostral	Matrizes de Referência	Ciências Naturais (sem resultados divulgados)
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas - Amostral Escolas privadas – Amostral	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2015	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas – Amostral	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas – Amostral Escolas privadas – Amostral	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2017	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas – Amostral	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas - Amostral + Adesão	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2019	Creche e pré-escolas da Educação Infantil	Escolas públicas – Amostral (Estudo piloto)	BNCC	
	2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas – Amostral Escolas privadas – Amostral	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas – Amostral	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas – Amostral Escolas privadas – Amostral	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas – Amostral	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações oficiais do INEP 2019 (2020).