

## Maratona multidisciplinar: Construindo Indicadores Locais de Desenvolvimento Educacional.

### *Multidisciplinary contest: Building Local Indicators of Educational Development*

Agamêmnom Rocha Souza<sup>1</sup>  
Luis Felipe Camêlo de Freitas<sup>2</sup>

Artigo  
Original

Original  
Paper

#### Palavras-chave:

Avaliação Educacional  
Ensino Fundamental  
Políticas Educacionais

#### Resumo

Este estudo buscou sistematizar e evidenciar as iniciativas de um projeto de gestão ambientado em práticas participativas na constituição de indicadores locais de desenvolvimento educacional, no sistema municipal de educação de Barra Mansa, no Estado do Rio de Janeiro. Observou-se, em especial atenção, o ano de 2007, período em que se iniciou e realizou o projeto denominado “Maratona Multidisciplinar” que concentrou os principais eventos relativos a esse processo. Tratou-se de explicitar os fatos que demonstraram sua história e, assim, os esforços realizados e debates que surgiram e fizeram parte do processo. Sua implantação possibilitou o desvelamento de informações quantitativas sobre a educação municipal, consubstanciando políticas educacionais a partir de uma realidade traduzida e interpretada pelos sujeitos organizadores e executores dessas políticas, no município de Barra Mansa. As informações geradas assumem uma legitimização significativa, pois foi comparada com os indicadores educacionais produzidos pelo MEC permitindo assim, sua aferição; bem como a possibilidade de aprofundamento no conhecimento da realidade existente nas Escolas municipais, à medida que desvelou o comportamento de cada uma das classes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Recebido em  
10/2010

Aprovado em  
04/2011

#### Abstract

*This report attempted to systematize and support the initiatives of a managing project applied to the participative practices in the establishment of local indicators of the educational development in Barra Mansa municipal education system, situated in Rio de Janeiro State. The project “Multidisciplinary Contest” started in 2007 and concentrated the main events about this process. It showed the facts that demonstrated its history and, therefore, the efforts and debates that appeared and made part of the process. Its implantation made possible the elucidation of quantitative information about the municipal educational system, strengthening educational politics from a reality translated and interpreted by the organizers and executors of these politics in the municipal district of Barra Mansa. The generated information assume a legitimate significance because it was compared to the educational indicators produced by MEC allowing, thus, its assessment, as well as the possibility of a depth knowledge of the reality that is diligent in the municipal Schools, as showed the behavior of each classroom from 5th to 9th year of the Elementary School.*

#### Key words:

Evaluation  
Elementary School  
Educational  
Politics

<sup>1</sup> Professor do UniFOA - Centro Universitário de Volta Redonda, Conselheiro-representante do Corpo Docente dos Cursos da Área de Ciências Humanas/Sociais Aplicadas-CONSUN, Coordenador dos Cursos de Administração e de Ciências Contábeis, Membro do Conselho Fiscal - UniConsult EJ.

<sup>2</sup> Professor Economista. Especializações em Gestão e Tecnologias Educacionais e Práticas e Teorias da EaD. Mestrando em Educação na UCP. Ex-Secretário de Educação de Valença e Barra Mansa.

## 1. Introdução

Ao longo do tempo, tornou-se perceptível, na administração pública, a dicotomia entre políticas públicas e de governo. A política de governo em simbiose autofágica com as políticas públicas incita uma tentação, quase sempre irresistível, em zerar tudo e recomeçar, ou seja, dispensar todo tempo e energia gastos na elaboração de pesquisas, projetos e programas realizados por equipes de pessoas que, certamente, utilizaram recursos públicos. Entenda-se o prejuízo financeiro, e, por conseguinte os demais recursos empregados que bem poderiam ser utilizados em outro empreendimento, aumentando o custo de oportunidade<sup>1</sup>. Entende-se que não é apenas um fenômeno estanque, “a teoria do ‘caos’ assumido vem ganhando espaço na administração, na galeria dos iconoclastas. Para muitos, destruir tem certo charme. Reconstituir pode vir a ser algo inalcançável e frustrante” (CHIAVENATO & MATOS, 2002, p. 49).

Em um sistema municipal de Educação, em que se observa uma democrática e saudável mudança de gestão, pelo menos a cada 04 (quatro) anos, não, necessariamente, precisaria haver uma reinvenção de processos, planejamentos e objetivos. A reengenharia aplicada poderia analisar e lapidar com o intuito de reavaliar, reformar e avançar nos caminhos já percorridos, evitando, assim, o retrabalho. Os novos objetivos que se apresentarem permitirão projetos nascituros que se integrarão em resposta às novas demandas, demonstrando, então, um processo de transição democrática e civilizada. Promover uma radical e sem propósito reengenharia de processos em um sistema de educação que, por natureza, é constituído por funcionários estatutários, distribuídos entre escolas que não se falam e que atendem a sujeitos singulares dentro de uma coletividade; “pode sugerir um clima de festa, mas logo depois se instala a “ressaca cultural”; cita Chiavenato (2002), lembrando que

a violentação dos valores, os ressentimentos ignorados, os traumas tidos como ‘pedagógicos’, como eufemismo

às perdas de posição e poder, acabam por significar desmotivação para a maioria, em contraste com a euforia dos poucos empreendedores das mudanças. (CHIAVENATO & MATOS, 2002, p. 51).

Enfatizando o aspecto da especialização em contraposição ao *mudar por mudar* ou o *mudar para deixar tudo igual*, a secretaria municipal de Educação de Barra Mansa (SME), no início do ano de 2007, experimentou uma reorganização, sem rupturas, em sua gestão. O governo municipal, que havia iniciado em 2001 e sido reeleito em 2005, trocara, pela quinta vez, o gestor da área de Educação e, este, no período de 2007 e 2008 optou, principalmente, por aperfeiçoar projetos em andamento, modernizar o modelo de gestão e construir indicadores de avaliação com o desafio de envolver as Escolas.

Este artigo irá focar a construção do Indicador de Avaliação Municipal (IAM), implantado pela nova gestão da Educação em Barra Mansa, como vértice para práticas de participação, ampliação e qualificação nos processos democráticos da escola. Essa participação, que visava à melhoria do sistema de ensino, se imprimiu em diferentes aspectos e óticas praticadas pela escola. E, baseou-se na tendência de descentralização, desconcentração e democratização do poder em todas as áreas, como forma de agilizar os processos decisórios e potencializar uma autonomia solidária.

A autonomia das escolas possui certa relatividade por estar inserida em um sistema mais amplo, com ligações estruturais e funcionais, referencia-se, também, com outras escolas de seu sistema atomizado. Podemos, assim, dizer que a autonomia é relativa e solidária, contudo, se torna tanto maior quanto maior se apresentar sua eficiente gestão e eficácia nos resultados que devem ser positivos para os alunos, assim interpretados pela comunidade escolar.

O diálogo deve ser praticado em todos os níveis e, tendo como base a transparência nas informações; esse pensamento nos remete a concluir que a prática exercida pela comunidade escolar através dos Conselhos que

<sup>1</sup> O conceito de Custo de Oportunidade está directamente relacionado com princípio econômico de que os recursos são escassos. Este princípio significa que os recursos são insuficientes para satisfazer todas as nossas necessidades, ou seja, sempre que é tomada a decisão de utilizar um recurso para satisfazer uma determinada necessidade, perde-se a oportunidade de o utilizar para satisfazer uma outra necessidade. O Custo de Oportunidade não é mais do que o valor que atribuímos à melhor alternativa de que prescindimos para utilizar o recurso. Disponível em [www.notapositiva.com/dicionario\\_gestao/custo\\_opportunidade.htm](http://www.notapositiva.com/dicionario_gestao/custo_opportunidade.htm)

acompanham a merenda escolar, os recursos do Fundeb<sup>2</sup> e o transporte escolar deve ser praticado, do gabinete do gestor municipal da Educação às salas de aula da escola.

Desta feita, a Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa (SME) entendeu sobre a importância na construção do IAM, que possibilitaria às escolas praticarem o diálogo e exercitarem a discussão com dados objetivos, permitindo assim, correções de rota que se fizessem necessárias. Dessa maneira, se iniciou a construção do Indicador de Avaliação Municipal (IAM) com a proposta de seguir o mesmo cálculo utilizado para a confecção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Até aquele momento não existiam indicadores municipais que dessem pistas sobre o estado e a trajetória em que estava o ensino municipal. Tecendo um paralelo, qualquer viajante que escolhe um caminho tem por objetivo alcançar um destino, a existência de mapas e poder consultá-los contribuem para o término da jornada; um destino, assumido admite uma importância relevante, à medida que permite unificar energias antes dispersas dos vários sujeitos envolvidos nesse processo. E, nesse processo, seria possível, também, o momento de um saudável cruzamento de dados e a complementaridade de informações dos índices fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Contudo, buscar respostas baseadas em informações cientificamente coletadas, que permitam produzir uma base de dados fidedigna com possibilidade de construir ferramentas gerenciais, importantes e úteis, se torna apenas uma parte da solução de um contexto maior.

Algumas inquietações surgem e instigam respostas.

Será que, as informações produzidas pelos sujeitos responsáveis pela educação do município seriam valorizadas e utilizadas na concepção e execução de políticas públicas para a educação? Quantas informações são disponibilizadas pelo MEC e não são aproveitadas pelas pessoas que deveriam empregá-las?

Mesmo que se satisfaçam as questões técnicas, outras acabam surgindo no campo humano e tomando lugar na centralidade das

preocupações como “se é possível formar pessoas na perspectiva de construir solidariedade, autonomia e respeito mútuo em sociedades onde inveja, talento e velocidade de produção individual são a meta?” (MOREIRA & KRAMER, 2007, p. 1052).

A questão nos remete ao entendimento de que a construção de indicadores de avaliação educacional ilumina e contribui, mas não afasta as diversas possibilidades pedagógicas, afetivas, materiais, políticas, gerenciais e outras que contribuem para uma educação de qualidade.

Entende-se que, um índice de avaliação de desenvolvimento educacional local, em nosso caso o IAM, não apenas deveria informar (resultados frios) “culpados” e sim, como justificativa plausível de sua existência, tornar indelével a necessidade de posturas e comportamentos, como parte de um conjunto de medidas que exprimisse que o comprometimento com os processos possui real importância com os resultados. Nesse sentido, dividimos o pensamento com Freitas (2007) quando escreve que

o passo inicial, portanto, é mudar nossa concepção de avaliação passando de uma visão de “responsabilização” para uma visão de participação e envolvimento local na vida da escola. (...) A avaliação em larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avaliação institucional e de sala de aula. Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou a disponibilização de dados em um site ou relatório não encontrará um mecanismo seguro de reflexão sobre estes. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política. (FREITAS, 2007, p. 976)

<sup>2</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Lei Nº- 11.494, de 20 de Junho de 2007.

Qual o significado de alunos com bons resultados nos exames padronizados de avaliação estudarem em uma escola com altas taxas de retenção? Em contrapartida, qual o significado de alunos com baixos resultados nos exames padronizados estudarem em escolas com altas taxas de aprovação? Segundo o presidente do INEP, Reynaldo Fernandes, “um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem” (FERNANDES, 2007, p. 7).

Como se observa, o presidente do INEP aponta que convivemos com vários sistemas de educação no país e nestes são percebidas várias realidades viventes em um mesmo sistema; portanto, não existe a possibilidade de se oferecer fórmulas definitivas, nesse caso, a variável humana torna qualquer tentativa, um exercício cíclico. A presunção de estabelecer *scores* comparativos atende ao desvelamento imediato do processo educacional realizado, cria um instantâneo da realidade do segmento que se deseja observar. A tradução desse processo em cultura da Escola, ou seja, práticas perenes de gestão, avaliação e correção com envolvimento dos sujeitos praticantes tende a encontrar o caminho da qualidade mencionada e desejada para a educação.

## 2. Preparando a Maratona Multidisciplinar

Segundo o Dicionário Michaelis, o termo *olimpíada* possui as seguintes definições: “período de quatro anos, que mediava entre duas celebrações consecutivas dos jogos olímpicos. Jogos olímpicos modernos, que se realizam de quatro em quatro anos, de 1896 para cá”. Já o termo *maratona* é definido como “competição esportiva, lúdica ou intelectual”. Como o projeto era de se realizar as avaliações de dois em dois anos, optou-se pela denominação *Maratona* e acrescentou-se o termo Multidisciplinar para colorir sua característica de abrangência. Ficou definido, então, um grupo formado por diretoras e assessores pedagógicos para tratar da realização da Maratona Multidisciplinar.

## 3. Correndo a Maratona

Por definição do grupo, as inscrições para a primeira Maratona seriam facultativas, ficando as escolas com o seu corpo docente responsáveis pela definição dos inscritos. Desde o início o que se buscava era que a Maratona Multidisciplinar produzisse um instrumento municipal gerencial útil que possibilitasse um diagnóstico, correções de rumo necessárias ao processo de aprendizagem e replanejamento da prática.

A ideia, portanto, é que, à municipalização do ensino, deve seguir-se a municipalização da avaliação. Em vez de tentar “adivinhar”, de Brasília, por que uma escola em um determinado município não se sai bem (ou mandar especialistas visitá-las), propomos que isso seja feito por quem está mais próximo da escola, o município. (FREITAS, 2007, p. 977)

O discurso da SME invocava que cada sujeito se comprometesse com o processo. Havia em paralelo, ao processo de avaliação, a busca de união do sistema de educação em uma mesma direção, além de se estabelecer um novo modelo de gestão em que se procurava aumentar a participação das Escolas na condução do sistema de educação.

## 4. O 5º Ano

Em 48 Escolas do sistema municipal de educação em 2007, que atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental, havia 2.308 crianças matriculadas<sup>3</sup>. Desse total, 941 crianças se inscreveram para participar da Maratona Multidisciplinar, representando quase 41% dos sujeitos desse segmento. Desse total, 745 foram classificados, ou seja, 32,28% efetivamente participaram realizando as provas.

Esse segmento apresentava uma taxa de aprovação média de 84,25%.

As notas obtidas pelas escolas, considerando os parâmetros do IDEB, obtiveram uma média na Língua Portuguesa de 4,32 e, em Matemática foi de 2,24 resultando uma média final de 3,28. Esses resultados remetem para

<sup>3</sup> Dados da SME de dezembro de 2007.

uma ótica de preocupação com o segmento, pois ao se analisar o resultado individual das Escolas; observou-se que entre o menor resultado obtido 3,00 e o maior 6,52 em Língua Portuguesa encontramos uma diferença de 117,3% e, entre os resultados de Matemática encontramos como melhor resultado 3,08 e o menor de 1,73 gerando uma diferença de uma para outra Escola de 78%. Ora, ao se analisar esses dados, admitindo-se como verdade que esses sujeitos iniciaram juntos o processo de escolarização e chegaram ao 5º ano com efeitos tão díspares, esse resultado demonstra o sistema municipal de educação como criador de diferenças excludentes para esses sujeitos. Em um estrato em que se analisa qual o percentual de crianças conseguiria obter médias acima de 6,00<sup>4</sup>, verifica-se que 20,19% das crianças conseguem em Língua Portuguesa e apenas 1,03% em Matemática.

O IDEB do município foi de 4,69 e o Índice de Avaliação Municipal – IAM foi obtido com a nota 4,45. Mais importante que a diferença de apenas 5,12% entre os índices é analisar onde deverão ser concentrados os esforços na busca de melhores resultados. Uma construção que deverá ser realizada nas escolas com o envolvimento da comunidade escolar.

Ao se investigar a composição da taxa de aprovação, se verifica que 08 Escolas demonstravam possuir 100% de taxa de aprovação, mas ao se analisar seu desempenho na proficiência, os resultados não foram tão otimistas quanto suas taxas de aprovação.

Tais resultados nos trazem uma questão recorrente. Em que nível é produzido a taxa de aprovação na Escola? Que aspectos são considerados nos Conselhos de Classe? Questões demonstradas pelo IAM, suscitam a reflexões sobre o Conselho de Classe nas Escolas.

**Quadro 1 – indicadores do 5º ano do Ensino Fundamental**

Indicadores	Totais
Matrícula Dezembro / 2007	2.308
Inscritos	941
Inscritos (%)	40,77
Classificados	745
Classificados (%)	32,28
Média Língua Portuguesa	4,32
Média Matemática	2,24
Média Total	3,28
Notas > de 6 em L. Portuguesa	20,19%
Notas > de 6 em Matemática	0,00%
Notas > de 6 em Geral	1,03%
Taxa de aprovação	84,25%
IAM	4,45
IDEB	4,69

Fonte: Maratona Multidisciplinar – SME/2007

## 5. Anos Finais

A avaliação realizada nos anos finais do Ensino Fundamental compreendeu todos os anos de escolaridade, além do 9º ano, que é avaliado pelo IDEB. Buscou-se aprofundar e entender o comportamento das classes nos anos anteriores ao 9º ano, com o objetivo de

delinear os caminhos percorridos pelas crianças durante esse segmento de escolarização e, não apenas, o ano de saída. O aprofundamento desejado se baseava na construção de um banco de dados que apoiaria cada Escola, permitindo ir além de intuições e sentimentos.

As análises “latitudinais” e “longitudinais” permitem entender as diferenças aconte-

<sup>4</sup> Média aceita para aprovação do sistema municipal de educação.

cidas “entre e nas” escolas, bem como “entre e nas” classes dessas escolas. Olhando a latitude das diversas classes e ano de escolaridade, se percebe seu comportamento *entre* as disciplinas; o olhar longitudinal permite entender o comportamento das classes *na* disciplina nos 04 anos de escolaridade.

Com a continuidade do estudo, o que possibilitaria à formação de séries históricas, as análises delinearíamos o comportamento de classes e crianças na trajetória escolar.

Fazendo um corte e tomando como verdade que uma determinada classe, com os mesmos sujeitos iniciaram a escolarização no 6º ano e seguiram até o 9º ano juntos, *ceteris paribus*<sup>5</sup>, podemos entender como única variável que não é constante é o docente; pois, geralmente, este não completa sua carga horária entre todos os anos de escolaridade.

Então, respeitando as mesmas condições entre classes, alterando-se apenas a variável docente, como responder as certas questões: por que determinadas classes apresentam resultados tão díspares em uma disciplina em um determinado ano de escolaridade? Por que determinadas classes podem apresentar resultados díspares entre disciplinas em um mesmo ano de escolaridade? Questões como estas devem ser refletidas na escola pela comunidade escolar que deve arguir e apresentar respostas às crianças e jovens interessados diretos na causalidade dos fatos.

Como os alunos percebem a educação? Como podemos entender quando o jovem considera a escola de maneira positiva para o seu processo de aprendizagem? A jovem Jéssica Miyuki Takahashi, em entrevista a jornalista Tatiana Farah publicada no jornal O Globo em 01 de Janeiro de 2010, dá algumas pistas. Segundo a jovem, mesmo tendo de acordar às 05 horas e viajar 02 horas para estudar

na melhor escola pública paulistana segundo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (...) e entre as cinco primeiras escolas nas Olimpíadas de Matemática e na Prova Brasil, entre outras avaliações. (...) A diretora é a mesma desde 1994 e ninguém parece querer que ela saia. (...) A comunidade vê como parte de seu sucesso o envol-

vimento de seus docentes e dos administradores com a escola. (...) Os professores e dirigentes da escola afirmam que o que faz a escola funcionar bem é o envolvimento da equipe de trabalho e o fato de colocar tudo à disposição dos estudantes: livros, computadores e conhecimento. (...) Os alunos se organizam em um grêmio estudantil. (...) A salas tem 40 alunos e os professores não faltam. (FARAH, 2010, p. 09)

O relato da jovem revela, ainda, que ela é considerada de bom comportamento, gosta de Matemática e prefere a professora de Português “porque ensina bem, explica tudo até que a gente entenda” (FARAH, 2010, p. 09).

A avaliação foi realizada com uma média de 20 % dos sujeitos de todos os anos de escolaridade, o 9º ano participou com um pouco menos, talvez por seu menor universo se comparado aos demais anos de escolaridade. Existe um hábito em todos os sistemas municipais de educação que contribui para seu esvaziamento no 9º ano; muitas crianças procuram a rede estadual a partir do 8º ano, como forma de garantir sua inclusão no ensino médio nos colégios estaduais de sua preferência. Ao terminarem o 9º ano no sistema estadual já garantem sua vaga no Ensino Médio.

As taxas de aprovação, na dimensão em que se prestaram no período estudado, podem refletir, o Conselho de Classe solidário. Solidariedade que penaliza as crianças na nascente e as despacha na jusante. Quando observado a taxa de aprovação do 5º ano (quadro 1) encontramos o valor de 84,25%, mas no 6º ano esse número cai para 75,54%.

Não iremos averiguar e nem discutir relações de causalidade nos processos de promoção ou retenção, nosso interesse aqui se reveste em demonstrar apenas resultados averiguados na Maratona Multidisciplinar.

Observando os comentários após os Conselhos de Classe sobre a questão da inexistência de pré-requisitos como justificativa para a retenção na classe atual e as cobranças sobre comportamento dos alunos, por parte dos professores, percebe-se um discurso unificado para a retenção de determinados alunos quer por um ou outro motivo descrito. Alguns professores se solidarizam na retenção do aluno no 6º ano,

<sup>5</sup> Expressão do latim traduzida para “todo o mais é constante”.

até mesmo para evitar que haja dependência e “mais” trabalho para o ano seguinte.

Já no 9º ano, a solidariedade descrita entre os professores apresenta uma lógica inversa a do 6º ano; ela agora é com os alunos,

não mais entre os professores. Os alunos, ao terminarem o 9º ano, é observado que os professores preferem não retê-las, instala-se um espírito solidário com as formaturas, traduzido por uma taxa de aprovação de 93,27%.

#### Quadro 2 – Indicadores de participação na Maratona Multidisciplinar - Anos Finais.

INDICADORES	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Matrícula Dez/ 2007	1.813	1.538	1.134	735
Inscritos	673	589	440	307
Inscritos (%)	37,12	38,30%	38,80%	41,77%
Classificados	367	332	229	128
Classificados (%)	20,24	21,59%	20,19%	17,41%
Taxa de Aprovação	75,54%	81,79%	82,69%	93,27%

Fonte: Maratona Multidisciplinar – SME/2007

Os resultados do 5º ano e dos Anos Finais foram apresentados para um grupo de 120 diretores, vice-diretores, pedagogos e professores. A proposta era de se fazer uma leitura conjunta dos números obtidos pela Maratona Multidisciplinar e traduzir seus significados à luz da experiência adquirida na prática escolar pelo grupo. Também foram apresentados os números por Escola, possibilitando cada grupo fazer suas inferências sobre os resultados, convergindo em uma troca de experiências entre as escolas.

Como resultados apresentados pelo grupo, a avaliação sobre os resultados da disciplina de Língua Portuguesa foi a mais concorrida em relatos e pressupostos. Quando apresentada sua curva de resultados, com leve ascendência ao final, foram desencadeadas análises que propõem uma regressão para sua confrontação com a implantação do ciclo de alfabetização. Segundo o grupo, a implantação do ciclo de alfabetização em 02 anos (1º e 2º ano de escolaridade) foi entendida, como o fato gerador dos resultados de agora da disciplina de Língua Portuguesa. Em sua maioria, o grupo destacou que a prática no ciclo de alfabetização, sem atingir os objetivos desejados em sua implantação, estaria contribuindo para os resultados não satisfatórios, identificados na Maratona Multidisciplinar. Por sua vez, os professores de História e Geografia entenderam que a interpretação incorreta de enunciados e textos influencia, negativamente, nos resultados de suas disciplinas.

O grupo apontou características existentes no ciclo de alfabetização, que demandariam maior aprofundamento: (a) possui o maior número de professores contratados, (b) professores sem experiência e prática na alfabetização e (c) promoção das crianças para o 2º ano sem as habilidades e competências do 1º ano.

O grupo descreveu uma realidade existente, bem conhecida por quem trabalha na “fronteira”. Quando a escola ganha um novo professor, este recebe uma classe de crianças em processo de alfabetização ou de educação infantil. A realidade pode ser assim traduzida nos anos iniciais: quem tem mais tempo de casa escolhe as classes mais velhas e quem tem menos tempo recebe, principalmente, as classes de alfabetização. Ora, como não existe uma continuidade do professor com a classe (o professor do 1º ano não fica, necessariamente, com a mesma classe no 2º) foi colocado o não cumprimento das etapas do 1º ano; provocando uma grande retenção no 2º ano (média de 30% segundo dados da SME- 2007), ou uma promoção “não ideal”, conforme alguns relatos, para o 3º ano.

A disciplina de Ciências foi a de melhor desempenho em todos os anos de escolaridade e entre todas as demais disciplinas. O grupo refletiu que a disciplina trata sobre temas atuais que estão presentes na mídia e possui identificação com a nova geração por abordar temas como a preservação do meio ambiente e serem alvo de vários projetos. O interesse pelo tema conseguiria sobrepujar os problemas da leitura.

Na disciplina de Matemática, que apresentou as menores avaliações, uma preocupação foi destacada, à medida que a geração entrante, ai considerado o 6º e o 5º ano, possui resultados significativamente menores que as gerações jusantes na disciplina, o trabalho realizado atualmente e o avistado no horizonte

deveriam ser analisados em profundidade e repensados. Nesse caso, a reflexão ficou por conta de que maneira essa disciplina vem sendo trabalhada atualmente nas classes iniciais do Ensino Fundamental? Que propostas devem ser trabalhadas, já em curto prazo, que modifiquem a realidade atual?

**Quadro 3 – Indicadores de resultados da Maratona Multidisciplinar nos Anos Finais.**

INDICADORES	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Média Língua Portuguesa	4,07	4,01	4,71	5,08
Média Inglês	4,41	3,26	3,47	4,38
Média Geografia	2,85	3,06	3,83	3,66
Média História	3,87	2,94	3,40	3,84
Médias Ciências	5,16	6,15	4,69	3,94
Média Matemática	2,35	4,86	6,16	3,04
Média Total	3,78	4,05	4,38	3,99
Notas > de 6 em L. Portuguesa	21,44%	18,53%	30,23%	36,51%
Notas > de 6 em Inglês	17,59%	7,52%	5,99%	16,10%
Notas > de 6 em Geografia	0,75%	1,68%	12,50%	17,52%
Notas > de 6 em História	6,95%	1,61%	7,85%	9,18%
Notas > de 6 em Ciências	41,91%	64,34%	28,17%	12,67%
Notas > de 6 em Matemática	0,10%	20,17%	65,90%	1,72%
Notas > de 6 em Geral	14,79%	7,92%	4,38%	3,62%
IAM	3,82	4,08	4,12	4,65
IDEB	-	-	-	4,10

Fonte: Maratona Multidisciplinar – SME/2007

## 6. Conclusão

O trabalho com o grupo não foi estabelecido em uma dimensão inquiridora; os resultados da Maratona Multidisciplinar que abasteceram o IAM foi encaminhado para as Escolas e, estas, deveriam refletir os resultados de suas Unidades, buscarem entendimentos, decodificarem, inferirem, enfim, a partir de dados reais entenderem em que medida o trabalho estava sendo realizado e, como se poderia melhorar

o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola. (FREITAS, 2007, p. 978)

A ferramenta a ser usada seria o trabalho coletivo, principalmente por se tratar a educação de um segmento construído e constituído por vários sujeitos. Ao se apresentar a “cultura do individualismo” que rotula o trabalho docente, “contrapondo-se ao ambiente de cooperação que deveria presidir a realização do trabalho educativo” Alonso (2003). As assimetrias encontradas e, ainda, resistentes na escola são

a maior parte dos professores e diretores que torna-se alienada profissionalmente no isolamento de seu local de trabalho, os quais se negligenciam mutuamente. Não costumam trocar cumprimentos, apoiar-se e reconhecer os esforços positivos uns dos outros. De fato normas fortes de autoconfiança podem até mesmo evocar reações adversas a um desempenho bem-sucedido de um professor. (FULLAN & HARGREAVES, 2000)

Muitos fatores contribuem com a cultura do individualismo, Fullan e Hargreaves (2000), mencionam como importante, entre outros, o receio de se exporem à crítica.

Onde a Escola deve priorizar sua energia e colaboração, modificar ou até mesmo recomençar? Dentro de sua autonomia, as Escolas administram o currículo e, dentro de sua sala, o professor pratica o currículo em ação. Não existe inspeção em sala de aula para verificar o currículo em ação, é o próprio professor quem decide o que deve ser trabalhado em sala. Os diários são passivos, apenas registram o que lhes é escrito pelo professor, não trazem determinações, são determinados pela caligrafia indelével do docente; jazem frios e na solidão, só possuem vida quando manuseados pelo docente em suas anotações ou por um pesquisador resoluto. Os diários teriam muito a falar e esclarecer, mas ninguém puxa conversa com eles e, ao final do ano, são esquecidos em alguma caixa a caminho do arquivo morto.

Como ilustração e provocação, foram produzidas, a partir das avaliações, as médias que conseguiriam ficar acima da nota 6,00 (nota considerada para aprovação da criança), nesse caso, projetaram-se o percentual de crianças que conseguiriam sua obtenção e, conseqüentemente sua promoção. Para inquietação do grupo, os resultados foram pífios e provocativos, retrataram o insucesso escolar quando as crianças são submetidas a uma avaliação externa mesmo utilizando os conteúdos fornecidos pelos próprios professores.

O Cálculo do Índice de Avaliação Municipal – IAM, foi parametrizado ao IDEB, ou seja, seguiu a mesma fórmula para sua obtenção. Seu resultado, matematicamente diferente do IDEB, se aproxima estatisticamente, à medida que aponta preocupações com o processo de aprendizagem. A proficuidade é de estabelecer uma relação direta com os pontos que precisam de maior atenção

os dados não revelam por que ele [a criança] tirou tal nota, como ele se dedicou ao estudo dessa disciplina, quantos livros da disciplina ele retirou da biblioteca; e não conseguem dar um sentido de previsão, ou seja, se o aluno irá futuramente melhorar ou piorar o seu desempenho. (VIEIRA *et al.*, 2003, p. 42)

Os “dados tornam-se informações quando seu criador lhes acrescenta significado, (...) para que a informação se transforme em conhecimento, os seres humanos precisam fazer todo o trabalho” (VIEIRA *et al.*, 2003, apud Davenport & Prusak (1998))

Portanto, os quadros de resultados apresentados no plural possuem infinitamente um valor menor do que as singularidades das Escolas que ele representa. Nas escolas, números e classificações serão traduzidos por sujeitos que terão oportunidade em corrigir rotas, objetivando a mudança de uma realidade que não se deseja perpetuar no futuro. Em cada escola; diretores, pedagogos e professores - que praticam o currículo, e, considerando uma democrática e silenciosa insurgência nas salas de aula- poderão melhor adaptar esse currículo, objetivando o sucesso de quem interessa: as crianças.

Nesse sistema municipal de Educação, não havia a imposição de um currículo estático, até porque se constatou a não existência de uma proposta curricular até aquele momento, ou seja, cada escola estava praticando o currículo desejado sem interferência direta da SME. Talvez esse seja o motivo que responda ao assombro do coordenador da disciplina de História quando foi substituir um professor que entrara, subitamente de licença, no meio do ano. No retorno à secretaria, o coordenador revelara sua incrível constatação: “passados 02 bimestres, a classe de 6º ano só recebera informes sobre reforma agrária, necessitando agora de “correr com a matéria”. Olhando de uma maneira otimista para o “meio copo” com água, o relato serve como atenuante à disciplina de Língua Portuguesa, esta se torna menos culpada do desempenho de outras disciplinas, mas não se redime totalmente de sua responsabilidade.

As inferências do grupo, considerando os resultados gerais, foram respaldadas pelo gabinete do secretário de Educação e provocaram recomendações e resoluções; produzindo ações e revisões de processos nas escolas. E, quando necessário, para reproduzir os efeitos legais, foram feitas Resoluções e Estudos encaminhados ao Conselho Municipal de Educação:

- recomendação para que o professor que inicia o 1ºano na turma o continue no 2º, completando o ciclo de alfabetização;

- recomendação para que os professores de maior experiência atuem na alfabetização;
- contratação de professores somente com habilitação em nível superior;
- instituição da disciplina de “Ética e Cidadania”;
- implantação de laboratórios de ciência nas escolas;
- acesso a Internet em todas as escolas;
- implantação de laboratórios de informática;
- instituição de programa de formação continuada para os docentes;
- instituição de programa de visitação domiciliar do professor à casa da criança.

Algumas ações geradas a partir da implantação de um modelo de gestão participativa, que teve a pretensão capilar de se estender às escolas que compõem o sistema municipal de educação, após a inferência dos dados capturados pela Maratona Multidisciplinar pelo grupo de diretores e assessores pedagógicos resultaram em proposições e ações efetivas de transformação de uma cruel realidade excludente existente e resistente.

Como desdobramento das atividades relatadas, consideramos a necessidade de acompanhamento para avaliação dos resultados em sua nova dimensão proposta, ou seja, de um novo modelo de gestão; bem como o acompanhamento da evolução dos indicadores educacionais das escolas para que se verifique como é traduzido, por essa abordagem avaliativa, os índices educacionais. Não houve a pretensão de esgotar o assunto, mas de demonstrar um projeto exequível de gestão democrática dentro da realidade de tantas escolas públicas que sobrevivem à lógica política imposta em seu dia a dia.

## 7. Referências Bibliográficas

CHIAVENATO, I., & MATOS, F. G. (2002). **Visão e Ação Estratégica** (2ª ed.). São Paulo: Prentice Hall.

FARAH, T. (01 de Janeiro de 2010). Sacrificio para cursar a melhor escola pública de SP. **O Globo**, p. 09.

FERNANDES, R. (2007). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Acesso em 15 de Dezembro de 2009, disponível em Textos para Discussão: [www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes](http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes)

FREITAS, L. C. (2007). ELIMINAÇÃO ADIADA: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (má) Qualidade do Ensino. *Educação e Sociedade, Campinas.*, 28 n. (100 - Especial), 965-987.

FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed.

MOREIRA, A. F., & KRAMER, S. (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade, Campinas.**, vol 28º (100 - Especial), 1037-1057.

VIEIRA, A. T. *et al* (2003). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp.

---

### Endereço para Correspondência:

Agamênom Rocha Souza

[agamemnom.souza@foa.org.br](mailto:agamemnom.souza@foa.org.br)

Centro Universitário de Volta Redonda

Campus Três Poços

Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325,

Três Poços - Volta Redonda / RJ

CEP: 27240-560