

2

A Política de Composição das Turmas das Escolas

2.1

Os dados do PROEB/SIMAVE

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu, no ano de 2000, o SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, que realiza anualmente o PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica. O PROEB foi coordenado, até 2002, pelo CAED – Centro de Avaliação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente, a coordenação é feita pela própria secretaria de Educação do Estado.

O PROEB tem por objetivo a avaliação das escolas da rede pública de educação de Minas Gerais. Em 2000 foram avaliadas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, em 2001 Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Iniciando um novo ciclo, em 2002 foram aplicados testes de Língua Portuguesa e em 2003 de Matemática. Os testes são aplicados a todos os alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

A metodologia utilizada pela avaliação do PROEB tem as mesmas características do SAEB que é implementado, a cada dois anos, pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira do Ministério da Educação. Os itens foram elaborados por uma equipe de especialistas em cada uma das disciplinas avaliadas, com base nas matrizes de competências do SAEB e na proposta curricular do Estado de Minas Gerais e, após o pré-teste são selecionados segundo critérios estatísticos predeterminados. Para a composição dos testes, utiliza-se o método de BIB – Blocos Incompletos Balanceados. Os 169 itens de cada série e disciplina são organizados em 13 blocos de 13 itens. Utilizando uma fórmula de combinação dos blocos, são construídos 26 cadernos contendo 3 blocos de 13 itens. Cada aluno responde, portando, a um caderno com 39 itens. O modelo utilizado para a produção dos escores de proficiência dos alunos é um modelo logístico de três parâmetros, baseado na TRI – Teoria da Resposta ao Item .

Além dos testes, no PROEB também são aplicados questionários para alu-

nos, professores e diretores de escola.

Os dados da presente pesquisa são resultantes do PROEB-2003, que avaliou 517.651 alunos de 4.768 escolas públicas do Estado de Minas Gerais. Serão utilizados os resultados do teste para a 4ª série do Ensino Fundamental e, além deles, os questionários para alunos, professores e diretores das escolas. O Banco de Dados da 4ª série do Ensino Fundamental é constituído por 145 972 alunos, 5 204 turmas e 2 459 escolas.

A utilização dos modelos hierárquicos de três níveis impôs a construção de uma amostra em que apenas fossem contempladas as escolas com mais de 4 turmas. Assim, a base de dados a ser pesquisada neste estudo é constituída por 43 942 alunos, 1620 turmas e 324 escolas.

Os alunos responderam a um questionário com perguntas relacionadas ao padrão de vida, aos hábitos de estudo, às características familiares, ao apoio familiar e ambiente escolar. Por sua vez, o questionário dos professores apresentou questões relativas ao nível socioeconômico, formação profissional e práticas pedagógicas. O questionário do diretor, da mesma forma, foi aplicado para apurar os dados de nível socioeconômico, formação profissional, além de uma avaliação geral das condições da escola e do trabalho dos professores.

A escolha pela avaliação em matemática se deve a informações obtidas através da literatura, que afirmam ser esta disciplina mais dependente de fatores escolares, o que justifica sua utilização num estudo que busca tratar das relações entre as características das turmas e escolas e o desempenho dos alunos.

2.2

O Objeto da Pesquisa

Os órgãos centrais dos governos propõem diretrizes nacionais de educação, assim como normas orientadoras para organização e funcionamento das unidades escolares, com a finalidade de garantir condições uniformes de acesso e permanência na escola e padrões de qualidade compatíveis com os princípios e objetivos estabelecidos para o ensino nos seus diferentes níveis.

Em texto publicado em 1999, Luiza Cortezão se refere a algumas orien-

tações oficiais destinadas às escolas portuguesas¹⁰ que revelam preocupação em evitar a constituição de turmas *rotuláveis*, sugerindo a formação de classes de alunos com características diferentes, tanto no que se refere à idade, quanto às condições de reprovação prévia. Estas orientações parecem não ter sofrido modificações substantivas, ao longo do tempo, em Portugal. O Despacho número 13 765/2004, publicado no Diário da República de 13 de julho de 2004¹¹, além de orientar sobre número de alunos por sala para os diferentes períodos escolares, afirma que

“não poderão ser constituídas turmas apenas com alunos em situação de retenção, com exceção de projetos devidamente fundamentados pelo órgão de direção executiva dos estabelecimentos de ensino, ouvido o conselho pedagógico.....” (p. 3)

No Brasil, a legislação federal não cuida de orientações relacionadas à composição de turmas. Tais medidas são, geralmente, instituídas pelos sistemas públicos municipais e estaduais. Uma tentativa de legislar nacionalmente sobre o assunto ocorreu em 2004, quando foi apresentado um Projeto de Lei de autoria do Deputado Antonio Cambraia do PSDB do Ceará, propondo modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) na adequação dos currículos diversificados¹². Apesar do teor principal do projeto se relacionar a questão de currículo, o Deputado propõe que os alunos concluintes da 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental sejam classificados e distribuídos em turmas homogêneas com o objetivo de dar continuidade aos estudos de acordo com seus interesses e suas aptidões específicas. No mesmo Projeto há uma orientação aos Serviços de Orientação Educacional das escolas permitindo a alteração da composição das turmas, a cada ano letivo, em virtude de reprovações, transferências, readaptações, desistências e falecimento de alunos.

O Projeto foi arquivado em 15 de março de 2005, depois de um ano de tramitação, após aprovação do parecer propondo sua rejeição, apresentado pela Deputada Fátima Bezerra. Nele, a relatora exalta a flexibilidade da LDB, consi-

¹⁰ CORTEZÃO, Luiza, O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas, Biblioteca Digital, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, disponível em <http://www.gaaires.min-edu.pt/innovbasic/biblioteca/ccoge08/caderno8.doc>.

¹¹ Diário da República (Portugal), disponível em www.minedu.pt/ftp/docs_stats/d_1089765253287.pdf.

¹² Disponível em www2.camara.gov.br/proposicoes.

derando a inadequação de se fixar orientações normalmente assumidas pelos sistemas públicos estaduais e municipais e ressalta a vinculação da proposta a concepções pedagógicas não consensuais na comunidade educacional, exemplificando com a diretriz relacionada à homogeneização das turmas.

Se estados e municípios organizam seus sistemas, orientando o funcionamento das escolas, esta organização se dá de maneira muito geral. Divulgadas por portarias, as orientações sobre composição das turmas nas escolas se resumem ao número de alunos por turma e aos critérios de alocação de professores, estabelecendo prioridades para diferentes situações funcionais, tempo de magistério, formação acadêmica, entre outros.

Da mesma forma a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais não possui uma orientação específica para as escolas relacionada à organização das turmas. O anexo IV da Resolução n. 466¹³ de 19 de dezembro de 2003 que estabelece os critérios para composição de turmas e definição do número de cargos nas Escolas estaduais, trata apenas do número médio de alunos por turma, estabelecendo, para o ciclo complementar de alfabetização do Ensino Fundamental, 30 alunos em cada sala de aula.

Todas as informações levam a concluir que as turmas são organizadas nas escolas a partir de critérios estabelecidos pela direção e corpo docente. Verificar os critérios utilizados é uma forma de revelar as diferentes maneiras com que as escolas lidam com as desigualdades existentes no seu interior.

A principal pergunta deste trabalho se refere à política escolhida pela escola para constituir as turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Haveria um propósito de criar turmas homogêneas a partir das características dos alunos? Ou, ao contrário, a heterogeneidade seria a opção considerada pertinente, até mesmo por se vincular a uma concepção pedagógica mais difundida atualmente e adequada à convivência com a diversidade cultural, inevitável numa sociedade complexa, desigual e num sistema educacional de massa?

Outra pergunta, que à primeira se vincula, diz respeito a relação que a política de composição de turmas adotada pelas escolas pode estabelecer tanto com

¹³ Disponível em www.educacao.mg.gov.br/files/down/resolucao_466.pdf.

a eficácia, evidenciada pelo desempenho do conjunto dos alunos, quanto com a equidade, que se refere à distribuição social da aprendizagem.

As próximas sessões deste trabalho tratam das características dos alunos da amostra e das turmas que eles freqüentam. A exploração dos dados permitirá detectar também as informações relacionadas a políticas diferenciadas de composição de turmas.

2.3

Características dos alunos avaliados

As tabelas apresentadas a seguir retratam algumas características dos alunos avaliados que serão úteis para este trabalho.

Em relação à distribuição por Sexo (Tabela 2.1) observa-se um equilíbrio entre meninos e meninas, cada categoria representando aproximadamente a metade do universo de alunos avaliados.

Tabela 2.1 – Sexo do aluno

Sexo	Alunos	Percentual
Feminino	20393	46,4
Masculino	20432	46,5
Total	40825	92,9
Sem Informação	3117	7,1
	43942	100,0

Por se tratar de questionário auto aplicável para alunos muito jovens (4^a série do E.F.), julgou-se adequado, no caso da raça, considerar apenas duas situações – os alunos que se auto classificaram como negros e os que se inseriram nas outras opções (brancos, pardos, amarelos e indígenas). Os alunos negros, como esperado, representam uma minoria no grupo. Na Tabela 2.2 observa-se que 80% dos alunos se auto declararam não negros.

Tabela 2.2 – Cor do aluno

Cor	Alunos	Percentual
Não Negros	38716	88,1
Negros	5226	11,9
Total	43942	100,0

As condições sociais dos alunos serão tratadas neste trabalho pela medida

índice sócio cultural, calculado a partir das respostas dos alunos a um conjunto de questões relacionadas à escolaridade da mãe e acesso a bens culturais, explicitadas no quadro seguinte.

Quadro 2.1 – Questões utilizadas para cálculo do Índice Sociocultural dos Alunos

QUESTÃO	DESCRIÇÃO
Q63	Até que série sua mãe estudou? Opções: (0 – Nunca Estudou, 1 – Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, 2 – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, 3 – Ensino Médio, 4 – Ensino Superior)
Q64	Quantos livros há na sua casa? Opções: (0 – nenhum, 1 – 1 a 20, 2 – 21 a 100, 3 – mais de 100)
Q65*	Na sua casa tem Jornal Diário? Opções: (1 – sim, 2 – não)
Q66	Na sua casa tem Revistas de Informação Geral? Opções: (1 – sim, 2 – não)
Q67	Na sua casa tem Enciclopédia? Opções: (1 – sim, 2 – não)
Q68	Na sua casa tem Atlas? Opções: (1 – sim, 2 – não)
Q69	Na sua casa tem Dicionário? Opções: (1 – sim, 2 – não)
Q70	Na sua casa tem Acesso à Internet? Opções: (1 – sim, 2 – não)
Q71	Com que frequência você vê seus pais lendo? Opções: (0 – nunca ou raramente, 1 – algumas vezes, 2 – sempre)

* Questão retirada pela não significância

O tratamento estatístico a que os dados coletados foram submetidos está explicitado no capítulo 3 deste trabalho. A variável foi padronizada e recodificada em faixas de desvio padrão. A Tabela 2.3 apresenta uma distribuição dos alunos pelas faixas de ISC.

Tabela 2.3 – Índice Sócio cultural do Aluno

ISC	Alunos	Percentual
Mais baixo	392	0,9
Baixo	4407	10,0
Medio baixo	12899	29,4
Medio alto	14785	33,6
Alto	8926	20,3
Mais alto	1904	4,3
Total	43313	98,6
Sem Informação	629	1,4
Total	43942	100,0

No que se refere à defasagem entre a idade do aluno e a série que está cursando, no caso 4ª série do Ensino Fundamental, observa-se que a grande maioria encontra-se na série correta ou, no máximo, com apenas um ano de defasagem. A Tabela 2.4 demonstra que o grupo de alunos com dois anos ou mais de defasagem representa, aproximadamente, 7% dos casos.

Tabela 2.4 – Defasagem Idade-Série do aluno

Anos de Defasagem	Alunos	Percentual
Sem Defasagem	33979	77,3
1 ano	4977	11,3
2 anos	1614	3,7
3 anos	845	1,9
4 anos	382	,9
Total	41797	95,1
Sem Informação	2145	4,9
Total	43942	100,0

A Tabela 2.5 tem o objetivo de apresentar a distribuição dos alunos por nível sócio-cultural e raça. Observe-se a concentração dos alunos negros nos níveis mais baixos da escala de índice sócio-cultural.

Tabela 2.5 – Distribuição dos alunos segundo a Faixa Sócio-cultural e a Cor

Faixas de Índice Sócio Cultural	Cor do Aluno				Total	
	Não Negros		Negros			
	N	%	N	%	N	%
Mais baixo	320	81,6	72	18,4	392	100
Baixo	3695	83,8	712	16,2	4407	100
Medio baixo	11113	86,2	1786	13,8	12899	100
Medio alto	13069	88,4	1716	11,6	14785	100
Alto	8156	91,4	770	8,6	8926	100
Mais alto	1779	93,4	125	6,6	1904	100
Total	38132	88,0	5181	12,0	43313	100

Com os dados da Tabela 2.6, constata-se que a maioria dos alunos não apresenta defasagem de idade em relação à série freqüentada. No entanto, os alunos de raça negra tendem a ser mais defasados que os não negros: 27% dos alunos negros apresentam-se com pelo menos 1 ano de defasagem, contra 17% dos não negros.

Tabela 2.6 – Distribuição dos alunos segundo Anos de Defasagem Idade-Série e a Cor

Cor		Anos de Defasagem					Total
		Sem Defasagem	1 Ano	2 Anos	3 Anos	4 Anos	
Não Negros	N	30292	4181	1293	660	322	36748
	%	82,4	11,4	3,5	1,8	0,9	100,0
Negros	N	3687	796	321	185	60	5049
	%	73,0	15,8	6,4	3,7	1,2	100,0
Total	N	33979	4977	1614	845	382	41797
	%	81,3	11,9	3,9	2,0	0,9	100,0

Os meninos tendem a ser mais defasados do que as meninas, como pode ser verificado na Tabela 2.7.

Tabela 2.7 – Distribuição dos alunos segundo Sexo e Defasagem Idade-Série

Sexo		Anos de Defasagem					Total
		Sem Defasagem	1 Ano	2 Anos	3 Anos	4 Anos	
Feminino	N	16719	2153	667	321	151	20011
	%	83,5	10,8	3,3	1,6	0,8	100,0
Masculino	N	15746	2651	884	502	214	19997
	%	78,7	13,3	4,4	2,5	1,1	100,0
Total	N	32465	4804	1551	823	365	40008
	%	81,1	12,0	3,9	2,1	0,9	100,0

2.4

A Política das Escolas: Organização das Turmas

Nas Tabelas seguintes são apresentadas as estatísticas referentes às escolas e turmas que constituem a amostra selecionada.

Tabela 2.8 – Dimensão das escolas segundo o número de alunos de 4ª série avaliados em 2003

Faixas de Número de Alunos	Número de Escolas	Percentual
ATÉ 100	46	14,2
DE 101 A 150	197	60,8
DE 151 A 200	60	18,5
DE 201 A 250	13	4,0
MAIS DE 250	8	2,5
Total	324	100,0

Tabela 2.9 – Dimensão das Escolas segundo o número de turmas de 4ª série avaliadas em 2003

Faixas de Número de Turmas	Número de Escolas	Percentual
4 a 6	287	88,6
De 7 a 9	29	9,0
De 10 a 12	6	1,9
Mais de 12	2	0,6
Total	324	100,0

Tabela 2.10 – Dimensão das turmas segundo o número de alunos presentes à avaliação de 2003

Faixas de Número de Alunos	Turmas	Percentual
15 a 20	189	11,7
21 a 25	375	23,1
26 a 30	613	37,8
31 a 35	382	23,6
36 ou mais	61	3,8
Total	1620	100,0

Tabela 2.11 – Distribuição das turmas de 4ª série avaliadas em 2003 segundo o turno

Turno	Turmas	Percentual
Manhã	1271	78,5
Tarde	347	21,4
Noite	2	0,1
Total	1620	100,0

Na Tabela seguinte estão descritas as medidas das turmas e das escolas em relação ao desempenho.

Tabela 2.12 – Média Geral, Média Mínima, Média Máxima e Desvio Padrão das Proficiências nas Turmas e nas Escolas

	Média Geral	Média Mínima	Média Máxima	Desvio Padrão
Escolas	197,92	143,20	268,21	24,96
Turmas	195,79	113,71	284,06	36,12

As medidas mostram uma proximidade entre o desempenho médio das turmas e das escolas (diferença próxima a 2 pontos). No entanto, observando os dados de média mínima e máxima, assim como os do desvio padrão, verifica-se uma grande desigualdade entre as escolas e maior ainda entre as turmas.

Que fatores poderiam explicar essa desigualdade? No caso das escolas, os estudos revistos no primeiro capítulo deste trabalho demonstraram haver grande variedade de características escolares com efeito significativo no desempenho dos alunos. Constituem assim os fatores que determinam maior ou menor eficácia das escolas.

Existe, no entanto, entre os pesquisadores, um consenso. As características individuais dos alunos, mais especificamente o sexo, as condições socioeconômicas e culturais e a raça, têm impacto significativo no rendimento dos alunos. Em Minas Gerais, os estudos realizados por Machado Soares (2003) com

os resultados do PROEB 2002, que avaliou o desempenho dos alunos em língua portuguesa são bastante elucidativos neste aspecto. Utilizando modelos hierárquicos lineares, o autor demonstra o efeito positivo do escore socioeconômico dos alunos – alunos com nível socioeconômico mais elevado alcançam resultados melhores – assim como o efeito negativo das variáveis indicadoras de raça negra e sexo masculino – meninos e negros alcançam desempenho inferior comparados com as meninas e os alunos não negros.

Os dados que servem de base a este trabalho, oriundos do PROEB 2003, que avaliou o desempenho dos alunos das escolas públicas de Minas Gerais em matemática apontam resultados semelhantes aos encontrados por este autor.

No caso da matemática os meninos alcançam melhores resultados comparados com as meninas. Quanto ao índice sócio-cultural e raça negra, os efeitos são semelhantes aos resultados encontrados no teste de língua portuguesa. O grau de defasagem do aluno em relação à série cursada, tanto na análise realizada em língua portuguesa quanto em matemática, apresentou efeito negativo e significativo no desempenho, indicando que os alunos defasados alcançam resultados inferiores aos não defasados.

É importante ressaltar que a defasagem idade-série do aluno é de natureza diferente das outras características. Ela tem maior vinculação com o trabalho da escola, na medida em que resulta, na maioria dos casos, do fracasso do aluno na sua trajetória escolar.

Considerando a rede pública de Minas Gerais e as características da população atendida, parece improvável a homogeneização das turmas por sexo, raça ou condição sócio-econômica. No entanto, a forma de lidar com o fracasso escolar poderia sinalizar uma política de composição de turmas, baseada no desempenho dos alunos. E a defasagem idade-série se constitui como medida de desempenho, quando se vincula a reprovações e repetências.

A associação entre defasagem e desempenho pode ser observada na tabela seguinte.

Tabela 2.13 – Desempenho dos alunos, segundo o grau de defasagem idade/séries

Faixas de Defasagem	Proficiência Média	Número de Alunos	Desvio Padrão
Sem defasagem	205	33979	50,37
Um ano de defasagem	182	4977	46,31
2 ou mais anos de defasagem	169	2841	41,51
Total	200	41797	50,58

Pode-se observar que os grupos de alunos com defasagem têm média inferior em 20 pontos ou mais em relação àquele que se encontra na idade adequada à série cursada.

Como foi demonstrado anteriormente pelas estatísticas descritivas, a proficiência média da turma apresenta grande variação. Vários fatores poderiam ser apontados para explicar esta variabilidade, desde aqueles relacionados às características individuais dos alunos, até os fatores referentes às condições da escola, liderança do diretor, características dos professores, entre outros. Atribuir capacidade de explicação do desempenho a fatores relacionados à composição da turma parece adequado, diante das observações já realizadas.

Constatada a associação entre anos de defasagem e desempenho dos alunos, decidiu-se buscar evidências sobre a relação entre turmas com maior percentual de alunos defasados e queda no rendimento, o que pode ser verificado na Tabela 2.14.

Tabela 2.14 – Proficiência Média da turma, segundo o percentual de alunos defasados

% defasados na turma Faixas	Media das Turmas	Número de turmas	Desvio padrão
0 a 20%	209	989	33,13
21 a 40%	179	408	30,39
41 a 60%	167	163	26,28
61 a 80%	158	55	20,08
Total	196	1615	36,09

A Tabela mostra que a proficiência média da turma cai, à medida que aumenta o percentual de defasados na turma, conforme esperado. Por outro lado, percebe-se que existem turmas compostas com maioria de alunos defasados. Seria uma prática da escola separar os alunos defasados em turmas específicas? Para responder à questão, foi calculada, para cada escola, a diferença, em per-

centual, entre a turma com maior proporção de defasados e a turma com menor proporção de defasados. A Tabela 2.15 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 2.15 – Distribuição das Escolas segundo o percentual de alunos defasados resultante da diferença entre o percentual de alunos defasados da turma com maior proporção de defasados e o percentual de alunos defasados da turma com menor proporção de defasados.

Diferença entre turma com maior proporção de defasados e turma com menor proporção de defasados	Escolas	%
Até 15 pontos percentuais de diferença	69	21,3
De 15 a 30 pontos percentuais de diferença	122	37,7
Mais de 30 pontos percentuais de diferença	133	41,0
Total	324	100,0

Observa-se que mais de 40% das escolas apresenta diferença acima de 30 pontos percentuais. Isto significa que estas escolas agrupam os defasados em turmas específicas e, portanto, realizam uma política de homogeneização pelo desempenho, com base na defasagem dos alunos.

Esta constatação se reveste de maior evidência quando os dados encontrados na Tabela 2.15 são discriminados pela proporção de defasados na escola, como pode ser verificado na Tabela 2.16.

Tabela 2.16 – Distribuição das Escolas segundo Faixa de Percentual de Defasados e Diferença entre turma com maior e menor proporção de defasados

Diferença entre turma com maior proporção de defasados e turma com menor proporção de defasados nas escolas	% defasados na escola						Total	
	Baixo		Médio		Alto			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Até 15 pontos percentuais de diferença	43	61	23	12	3	5	69	21
De 15 a 30 pontos percentuais de diferença	25	35	83	42	14	25	122	38
Mais de 30 pontos percentuais de diferença	3	4	91	46	39	70	133	41
Total	71	100	197	100	56	100	324	100

Considerando que as faixas *Baixo*, *Médio* e *Alto* correspondem, respectivamente à proporção de defasados de até 10%, entre 10 e 30% e acima de 30%, observa-se que aproximadamente 80% das escolas se enquadram nas faixas *Médio* e *Alto*. As escolas com baixo percentual de defasados tendem a compor as turmas de forma mais heterogênea. Apenas 3 escolas desta faixa apresentam diferença acima de 30 pontos percentuais entre as turmas mais e menos defasadas. No entanto, 70% das escolas da faixa *Alto* e 46% da faixa *Médio* formam turmas homogêneas com base no desempenho dos alunos, representado pela

defasagem idade-série.

A política de composição de turmas homogêneas com base na defasagem tanto pode expressar a intenção da escola em realizar um projeto de recuperação dos alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem e neste caso a eles são destinados professores experientes e metodologias diferenciadas, como pode também significar uma atitude de desânimo por parte da escola. Seria como uma constatação de que aqueles alunos, por dificuldades pessoais ou sociais, não conseguiriam avançar além do ponto que chegaram.

No questionário aplicado em todos os diretores das escolas participantes da avaliação em 2003 existe uma pergunta referente aos critérios utilizados pela escola para constituição das turmas. Nas opções de resposta, cinco possibilidades foram apresentadas: a) homogênea quanto à idade; b) homogênea quanto ao rendimento; c) heterogênea quanto à idade; d) heterogênea quanto ao rendimento; e) outros critérios.

Das 324 escolas da amostra, 137 não responderam a este item do questionário. As respostas das diretoras das 187 escolas que responderam encontram-se dispostas na Tabela 2.17.

Tabela 2.17 – Respostas dos Diretores aos Critérios de organização das turmas

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Homogênea quanto à idade	32	17
Homogênea quanto ao rendimento	45	24
Heterogênea quanto à idade	23	12
Heterogênea quando ao rendimento	55	30
Outros critérios	32	17
Total	187	100

Observa-se que o rendimento é um critério mais utilizado do que a idade e a heterogeneidade é uma opção sensivelmente preferencial. Como a defasagem idade-série constitui uma característica que pode ser considerada tanto nos critérios referentes à idade quanto ao rendimento, pode-se considerar praticamente empatadas as escolhas pela homogeneidade e heterogeneidade (41% e 42%).

Com o objetivo de comparar as respostas dos diretores com a situação explicitada nas tabelas 2.15 e 2.16, foram selecionadas as escolas que apresentaram diferença acima de 30 pontos percentuais entre a turma com maior e menor proporção de defasados. Das 133 escolas, 77 responderam ao item sobre compo-

sição de turmas no questionário, conforme pode ser verificado na Tabela 2.18.

Tabela 2.18 – Respostas dos Diretores das Escolas com diferença maior que 30 pontos percentuais entre as turmas com maior e menor proporção de defasados aos critérios de organização das turmas

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Homogênea quanto à idade	10	13
Homogênea quanto ao rendimento	24	31
Heterogênea quanto à idade	9	12
Heterogênea quando ao rendimento	22	28
Outros critérios	12	16
Total	77	100

A opção preferencial dos diretores das escolas selecionadas é pela homogeneidade com base no rendimento. Considerando em conjunto os critérios de homogeneidade e heterogeneidade, os primeiros somam 44% das respostas dos diretores, enquanto a heterogeneidade é opção de 40% dos casos. Diante dos resultados pode-se afirmar que existe, realmente, por parte destas escolas uma tendência a agrupar, em turmas específicas, os alunos com defasagem idade-série.

Observando a situação apresentada na Tabela 2.16, pode-se afirmar que 39 escolas têm alto percentual de alunos defasados e também grande diferença entre as turmas com maior e menor proporção de defasados, de onde se conclui que estas escolas separam os alunos com defasagem em turmas específicas. A pesquisa sobre o comportamento declarado dos diretores destas escolas, no entanto, revelou que apenas a metade deles reconhece a política que é praticada na sua escola, conforme pode ser verificado na Tabela 2.19.

Tabela 2.19 – Respostas dos Diretores das Escolas com alto percentual de defasados e com diferença maior que 30 pontos percentuais entre as turmas com maior e menor proporção de defasados aos critérios de organização das turmas

OPÇÕES DE RESPOSTA	FREQUÊNCIA	%
Homogênea quanto à idade	2	10
Homogênea quanto ao rendimento	8	40
Heterogênea quanto à idade	2	10
Heterogênea quando ao rendimento	6	30
Outros critérios	2	10
Total	20	100

Das 39 escolas, apenas 20 responderam ao item sobre composição de turmas do questionário. Se, por um lado, aparece comprovada a política de separação das turmas em defasados e não defasados, por outro, 40% dos diretores

declaram utilizar critérios de heterogeneidade para constituir suas turmas, o que não se comprova quando se observa a Tabela 2.16. É possível inferir que não declarar o que realmente ocorre na escola pode ser resultante de duas situações não excludentes entre si. A primeira teria origem na necessidade de adesão dos diretores às correntes de pensamento contemporâneas, que atribuem grande importância às pedagogias diferenciadas e à capacidade da escola de lidar com a diversidade, demonstrando estar conscientes de que a segregação aprofunda as diferenças e que a criação de turmas *rotuláveis* pode desencadear conseqüências indesejáveis, tais como a “profecia auto realizadora”¹⁴. A segunda adviria da falta de percepção das reais condições da escola para lidar com as dificuldades de aprendizagem, da ausência de qualquer projeto para enfrentar o desafio.

2.5

Algumas razões para explicar o efeito negativo da defasagem no desempenho escolar

Em recente matéria publicada por um dos jornais de maior circulação do país¹⁵, a história escolar de Jonatan, 15 anos, aluno da 6ª série do Colégio Estadual Brasil, situado na região da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, é exemplar para a investigação realizada neste trabalho. Tendo sido reprovado 4 vezes, o aluno convive com colegas de 11 anos de idade e contribui para aumentar o contingente de reprovados que, ao todo, representa quase a metade dos alunos da escola.

A repetência na escola pública brasileira atinge média de 20,6% e a distorção idade-série chega a 49,3% no Ensino Médio. Especialistas em avaliação educacional denunciam o crescimento da repetência, o que isto representa em termos dos recursos gastos para sustentar cinco milhões de matrículas resultantes da retenção dos alunos no sistema e sua vinculação direta com a evasão, dado que leva à manchete do noticiário: “A cada hora, 31,4 jovens deixam a escola”.

¹⁴ Rosenthal e Jacobson (1933), 1992.

¹⁵ Jornal O Globo de 22 de julho de 2006 – “Escola Brasil”, Suplemento Especial Eleições, 2006.

Jonatan representa, portanto, um dos maiores desafios da educação brasileira. Na sua escola, porém, é apontado, juntamente com seus colegas repetentes como aqueles da turma do fundão ou que *não querem nada*.

É certo que as influências no desempenho escolar do aluno são bastante complexas e de diferentes origens. Um dos campos de pesquisa bastante explorado para explicar o fracasso escolar é o que avalia as expectativas dos professores em relação ao rendimento dos alunos, tema que se tornou bastante polêmico com a publicação de *Pigmalião na Sala de Aula* de Rosenthal e Jacobson em 1968. Rasche e Kude (1986) elaboraram uma revisão da bibliografia sobre o assunto, percorrendo todos os estudos realizados nos Estados Unidos e no Brasil.

Em que pese toda a polêmica metodológica provocada por *Pigmalião*, vários estudos americanos comprovam a influência das expectativas dos professores sobre o desempenho dos alunos, mesmo considerando que este é afetado por um conjunto de variáveis, entre as quais o comportamento do professor figura como um dos fatores, mas não o de maior peso. O estudo de Brophy (1983) estimou que os efeitos auto-realizadores são modestos, variando entre 5% e 10%, ou seja, altas expectativas podem elevar o resultado dos alunos nos testes em 5% a 10%, e nessa mesma dimensão o desempenho pode cair, no caso de baixas expectativas.

Uma hipótese alternativa é apontada pelos pesquisadores. A concreta realização escolar do aluno seria o fator que influenciaria o comportamento e a expectativa dos professores. Considera-se que a hipótese seja resultante das dificuldades em se empreender, naquela época, estudos experimentais realmente confiáveis. Neste caso, a expectativa do professor estaria mais vinculada ao histórico escolar do aluno, somado aos chamados fatores naturais, representados por uma ampla variedade de itens, tais como as comunicações dos outros professores, fichas com informações sobre o comportamento, condições sociais e familiares, resultados em testes padronizados, entre outros. De qualquer forma, a associação entre desempenho e expectativas, independente do fator causal, é consensual entre os pesquisadores.

No Brasil as expectativas dos professores são tratadas em vários estudos. Barreto (1981) em pesquisa realizada em São Paulo com 160 professoras que

descreveram sua percepção sobre os bons e maus alunos chegou a resultados interessantes sobre como estes conceitos se relacionam com o nível social, etnia, aparência física, gênero, informações sobre as famílias, entre outras características dos alunos. Brandão, Baeta e Rocha (1983) referem-se a maiores índices de aprovação nas turmas dos professores que lecionam em séries de suas preferências e à presença de estereótipos e preconceitos relacionados aos alunos mais pobres. As autoras, citando Gatti (1981), numa revisão sobre a pesquisa na área, concluem que a profecia auto-realizadora tem mais probabilidade de ocorrer nas escolas que agregam crianças de diferentes níveis socioeconômicos, onde poderá ser observada a preferência dos professores por aquelas que lhes são culturalmente mais próximas. Andrade (1999), seguindo abordagem “moreniana”¹⁶ de atividade grupal, realiza um trabalho com professores, com o objetivo de promover o autoconhecimento em relação a suas práticas profissionais e relata que, numa das reuniões, o tema escolhido espontaneamente pelas professoras foi a dificuldade em lidar com alguns alunos devido ao comportamento inadequado dentro da sala de aula. Uma das professoras se referiu a um grupo de sete alunos que se encontrava muito defasado em relação à classe. Ao descrever os problemas, as participantes foram caracterizando situações que pareciam se ajustar ao princípio da profecia auto-realizadora. O coordenador dirigiu a reunião para a compreensão do princípio, até então, desconhecido por elas e a reação foi de surpresa ao perceberem que, realmente, muitas vezes agiam em sala de aula motivadas por expectativas criadas a partir de características dos alunos, como a raça, aparência física, informações sobre a família, entre outras.

No que se refere especificamente à raça, Gonçalves (2005) realizou uma pesquisa em duas escolas públicas municipais da cidade de Cuiabá no Estado do Mato Grosso, da qual participaram quatro professoras com formação em nível superior, responsáveis por um contingente de 113 crianças de sete a nove anos de idade. Na observação dentro da sala de aula, verificou que, ao se referirem aos alunos negros, as professoras atribuíam-lhes comportamentos sociais negativos, tais como agressividade, agitação, desobediência, desorganização,

¹⁶ Metodologia de Dinâmica de Grupo baseada nas contribuições de J. L. Moreno que consiste na utilização do pequeno grupo como estratégia para se promover um processo reflexivo.

além de os considerar abandonados pelas famílias que não lhes dá educação. Segundo a pesquisadora, as docentes demonstraram claramente não acreditar na possibilidade de sucesso dos alunos negros, com os quais estabeleciam uma relação diferenciada e de distanciamento.

Pode-se verificar que a expectativa dos professores em relação aos alunos constitui ainda um campo significativo de pesquisa na área da educação. Tais expectativas teriam o poder de provocar uma internalização do fracasso por parte dos alunos, o que, na grande maioria dos casos, cria uma barreira difícil de ser derrubada. Os alunos defasados em relação à série cursada são vítimas certas deste tipo de tratamento.

Mas não são apenas as expectativas do professores que podem responder pela internalização do fracasso por parte dos alunos. Elizabeth Cohen (2000) no estudo *Equitable Classrooms in a Changing Society* se refere às desigualdades de oportunidades que surgem dentro das salas de aula. As dificuldades acadêmicas dos estudantes sempre foram atribuídas a sua condição social. Ou seja, desigualdades de desempenho surgiam das desigualdades nas características do capital humano individual de cada estudante. Nos estudos mais recentes, entretanto, o foco se expandiu, incluindo também entre as variáveis associadas ao sucesso ou fracasso escolares, aquelas provenientes do contexto escolar, como por exemplo, a preparação profissional dos professores. A autora procura avançar quando seleciona, para os seus estudos, algumas características do sistema social da sala de aula como mediadoras do efeito do trabalho do professor sobre a aprendizagem dos alunos. Como exemplo, se refere à hierarquia que se desenvolve dentro da sala de aula relativa ao status acadêmico ou aquele atribuído pelos pares ou pelos colegas (*peer status*). Diferenças no status acadêmico e no *peer status* explicam grande parte das diferenças de desempenho. O baixo status acadêmico pode inibir a participação e a aprendizagem. Crianças que não possuem o repertório da classe média e que apresentem dificuldades em adquirir as habilidades básicas exigidas pelo currículo nas séries iniciais do ensino elementar, podem ocupar posições pouco expressivas na hierarquia social da sala de aula.

Nas tarefas e práticas escolares, assim como nas avaliações públicas realizadas pelos professores, os estudantes vão formando um conceito sobre suas pró-

prias habilidades, ao se compararem com os colegas. O resultado deste processo é a formação de um consenso entre professores e alunos sobre um determinado *ranking*, onde cada um ocupa um espaço relativo, segundo sua *agilidade e inteligência*. Fácil concluir que deste processo derivam os comportamentos diferenciados que, por sua vez, produzem esforços, participação e resultados diferenciados por parte daqueles que ocupam posições mais baixas ou mais altas no *ranking*.

Cohen (2000) destaca ainda a alta correlação existente entre o status acadêmico e o status dos pares no ensino elementar, o que não acontece no ensino médio, onde as duas dimensões operam de forma mais independente. A questão da equidade se relaciona, de forma clara, com a hierarquia estabelecida pelo status acadêmico e status dos pares dentro da sala de aula. Aqueles que se mantêm com baixo status vão se esforçar menos e participar menos, o que resultará em pouca interação com os seus colegas e menor condição de acesso aos materiais de uso comum, requisitos fundamentais para a aprendizagem cooperativa. Os estudos realizados pela autora e outros pesquisadores, em 1982-1983 e 1984-1985 demonstraram que quanto mais os estudantes da escola elementar discutiam em grupos e trabalhavam juntos, maiores foram os ganhos nos testes padronizados de matemática.

Os estudos conduzem a uma questão importante, que será tratada neste trabalho. Se o sistema social da sala de aula é tão nefasto para os alunos defasados, e, portanto, com baixo status acadêmico e baixo status dos pares, reuni-los em turmas específicas seria uma política adequada para a solução de seus problemas escolares?

A divisão dos estudantes em turmas homogêneas foi uma idéia bastante aceita e difundida durante a primeira metade do século XX e até hoje é adotada em muitas escolas, como foi comprovado no estudo dos dados que sustentam este trabalho. A idéia principal desta atitude é a de que os alunos agrupados desta maneira têm oportunidade de aprender no mesmo ritmo, permitindo ao professor realizar uma prática pedagógica mais eficiente. Nas últimas décadas, porém, esta postura tem sofrido muitas críticas por considerar que as turmas se estigmatizam, o que alimenta a profecia auto-realizadora, nos termos em que foi aqui exposto.

2.6

Homogeneidade ou Heterogeneidade: uma opção significativa?

O Fórum virtual da *Revista Nova Escola* "on line"¹⁷, na seção Temas de Interesse Geral, lançou a seguinte questão:

"Agrupar os alunos em classes homogêneas garante mais eficiência no aprendizado?"

Nas respostas ao debate, três posições distintas: *sim*, *não* e *talvez*. A primeira defende a homogeneidade por possibilitar ao professor o desenvolvimento de um trabalho uniforme, utilizando para os alunos as mesmas atividades, o que seria impossível nas turmas heterogêneas, nas quais aqueles que não conseguem acompanhar se dispersam e acabam sendo prejudicados. A segunda posição não acredita na possibilidade de se constituir turmas homogêneas, diante da diversidade psicológica, cognitiva e social que caracteriza os seres humanos. Neste sentido, a heterogeneidade favoreceria a interação entre os alunos, evitando a discriminação. Por último, a terceira posição considera que em alguns momentos a homogeneidade pode garantir melhores resultados. Exemplificando, apresenta situações em que reunir alunos por interesse para a realização de um projeto ou agrupar alunos com dificuldade de aprendizagem para atendê-los nas suas necessidades específicas podem se constituir em práticas saudáveis dentro da escola.

O jornal do alfabetizador *Letra A*¹⁸ expõe, em pequena matéria, a opinião de dois educadores: uma professora da rede municipal de Belo Horizonte e um professor pesquisador do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. As duas posições apresentam desconfiança em relação à prática de constituição de turmas homogêneas nas classes de alfabetização. A professora da rede municipal considera ingênuo acreditar na possibilidade de turmas homogêneas, ou seja, na formação de grupos que evoluiriam de forma idêntica nos estágios de compreensão da língua escrita, uma vez que as pro-

¹⁷ Nova Escola On Line. Interação. Fórum, disponível em http://din.abril.com.br/novaescola/forum_salas.asp?codigo=97.

¹⁸ Letra A – o jornal do alfabetizador. Ano 1, n. 4, Belo Horizonte, outubro/novembro de 2005.

postas e práticas atuais de alfabetização se baseiam num paradigma segundo o qual as crianças aprendem a estrutura e o funcionamento da língua escrita num processo de construção gradativa de conhecimento. O professor, por sua vez, observa que os dados de uma pesquisa com alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, informam que a variação das médias entre as turmas é bem maior que a variação das médias entre as escolas, o que sugere um processo de formação das turmas com critérios de homogeneidade. Ainda sem um estudo detalhado sobre o assunto, o referido professor levanta a hipótese de que turmas homogêneas possam contribuir para aumentar as desigualdades.

Luiza Cortesão (1981, p.2) em artigo publicado pelo Instituto de Inovação Educacional de Portugal é contundente na questão de levanta:

Que razões poderão estar por detrás do facto de o sistema (e dentro dele a maioria dos professores) ser tão pouco sensível, tão pouco aberto ou mesmo hostil aos problemas relacionados com a heterogeneidade na sala de aula? Por que ocorrerá esta tendência de procurar “normalizar” a riqueza da heterogeneidade no molde do “aluno médio” ou de “cliente tipo”, não deixando espaço para a emergência de manifestações da sua real heterogeneidade?

Reportando a Boaventura Sousa Santos, que se refere ao mundo como um *arco-íris de culturas* e para quem a conscientização do mosaico multicultural em que vivemos é condição para a “visão estimulante e enriquecedora da incompletude de nossa cultura”¹⁹, a autora defende a idéia de que a sala de aula será mais rica, quando a heterogeneidade nela presente não se estabelecer como obstáculo à realização das atividades de ensino e aprendizagem.

Isto será possível quando os professores, conscientes da diversidade de seus alunos, buscarem construir propostas flexíveis e diferenciadas de trabalhar com os diferentes grupos e diferentes saberes. Tal realidade terá resultados na redução da desigualdade de oportunidades na escola. Esta desigualdade atribuída inicialmente apenas às condições sociais e familiares dos alunos, passa a ser percebida posteriormente como responsabilidade também da escola, na medida em que esta institui um único processo de ensino, independente das origens sociais, étnicas e culturais dos estudantes.

Analisando cada critério utilizado para a composição das turmas na escola,

¹⁹ Cortesão, Luiza, 1981.

sejam eles geográficos, acadêmicos, por idade ou ainda para atendimento aos pais que primeiro comparecem à escola para matricular seus filhos, a autora demonstra que, em qualquer deles, as minorias sociais e étnicas são as que têm menores possibilidades de preencher os requisitos necessários para inscrição nas turmas, o que os leva a se agruparem em salas fechadas em si mesmas e incapazes de romper a situação de insucesso que lhe é característica.

Por fim, a autora, admitindo a heterogeneidade como situação potencialmente mais rica para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, propõe formas de trabalho capazes de desenvolver o aluno, simultaneamente, no domínio dos conteúdos curriculares fundamentais e nas suas condições sócio-afetivas.

Aprender a lidar com a diversidade é, certamente, um dos maiores desafios da educação na visão de diferentes educadores. Nesta perspectiva é que se desenvolvem os estudos relacionados à inclusão dos alunos especiais em classes regulares. Maria Teresa Mantoan, em entrevista a uma revista semanal²⁰ se declara lutando pela inclusão dos deficientes nas escolas desde 1990. Para a professora, a escola deve ser preparada para receber e trabalhar com todos, sejam deficientes, pobres ou segregados. Afirma que as escolas ainda têm turmas homogêneas com aulas iguais e que o movimento de inclusão ainda é burocrático, porque carece da especialização dos professores para o trabalho diversificado.

O que se pode observar é que optar pela heterogeneidade não significa apenas obedecer a critérios pré-estabelecidos em relação à idade dos alunos ou ao seu desempenho acadêmico, por exemplo, mas, muito além disso, trata-se de uma escolha que requer projetos abrangentes de trabalho não condizentes, na maioria das vezes, com as condições materiais e de recursos humanos da escola.

Neste trabalho, o que se procura verificar é se a opção pela homogeneidade ou pela heterogeneidade tem sido significativa no sentido de promover maior eficácia e equidade dentro das escolas. No próximo capítulo será examinada a hipótese de que a composição da turma produz efeito no desempenho e na equidade intra-escolar, buscando determinar o impacto deste efeito, caso ele exista. Este estudo analítico fará uso da amostra já caracterizada neste capítulo.

²⁰ Época On Line – Ciência e Tecnologia, Editora Globo, Rio de Janeiro, 2000.

Antes de passar ao terceiro capítulo, vale a pena fazer a seguinte observação. São praticamente inexistentes trabalhos acadêmicos sobre este tema, no Brasil. Eventualmente, a imprensa nacional agita esta questão, embora de forma assistemática e em meio a uma série de outros aspectos reunidos para algum tipo de análise a respeito dos nossos sistemas escolares. Desse modo, um estudo específico sobre a composição das turmas e o rendimento escolar dos alunos pode se revestir de um caráter pioneiro, preenchendo uma lacuna em nossa literatura acadêmica e especializada.