

# Organização de turmas: uma prática de gestão escolar em busca de uma escola eficaz<sup>1</sup>

Elisangela da Silva Bernado  
[efelisberto@yahoo.com.br](mailto:efelisberto@yahoo.com.br) - UNIRIO

## Resumo

O objetivo principal do artigo é investigar como as políticas escolares de composição de turmas e a gestão escolar influenciam na promoção da eficácia e da equidade escolar. Como desdobramento deste objetivo principal, temos os seguintes objetivos específicos: (i.) Identificar e caracterizar os critérios utilizados na composição das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais cariocas (2005-2008); e, (ii.) Analisar as políticas escolares de composição de turmas, em duas escolas municipais participantes do Geres, sobre os resultados escolares dos alunos (estudos de casos). Para além dos objetivos apontados, a importância deste tipo de pesquisa é de duas ordens: para as políticas educacionais, propõe o desafio para professores e gestores de implementação de estratégias de enturmação promotoras de equidade, uma vez que os alunos que frequentam turmas de baixo desempenho tipicamente aprendem menos; e, para a pesquisa educacional, põe em relevo a necessidade de mais pesquisas que produzam conhecimento sobre a organização de turmas a partir de dados de avaliações em larga escala, como insumo para políticas educacionais baseadas em evidências.

**Palavras-chave:** Organização de turmas. Desempenho escolar. Estratificação educacional. Gestão escolar. escolas eficazes.

## Organization of classes: a school management practice in search of an effective school

## Abstract

The main purpose of this paper is to investigate how school policies of classes composition and school management influence in promoting school effectiveness and equity. As an extension of this main goal, we have the following specific objectives: (i.) identify and describe the criteria used in the composition of the classes of the early years of elementary school in Rio de Janeiro public schools (2005-2008), and (ii.) Review school policies composition classes in two public schools participating in the Geres on the educational achievement of students (case studies). Apart from the mentioned goals, the importance of this type of research is: to educational policies, proposes the challenge for teachers and administrators to implement classes composition strategies promoting fairness, since students who attend classes underperforming

---

1 Este artigo traz parte dos resultados da pesquisa “Organização de turmas, práticas de gestão escolar e aprendizagem em Leitura dos alunos das escolas públicas cariocas” que contou com o auxílio financeiro da APQ 1/FAPERJ.

typically learn less, and, for educational research, highlights the need for more research that produces knowledge about the organization of classes from data of large-scale assessments, as input for evidence-based education policy.

**Key words:** Organization of classes. School performance. Educational stratification. School management. Effective schools.

## 1. Introdução

O agrupamento de alunos em turmas homogêneas ou heterogêneas é uma medida organizativa com consequências importantes para as escolas ou redes de ensino. O agrupamento dos alunos é um dos múltiplos fatores que afetam o ambiente de aprendizagem em sala de aula, a qualidade do currículo, a instrução, a expectativa docente, clima escolar, prática pedagógica, entre outros. A questão que se coloca para as escolas não é somente como agrupar os alunos, mas como ensinar e que ambiente de aprendizagem construir para propiciar um maior e melhor aprendizado.

É sabido que a organização de turmas por níveis de habilidade influencia as práticas pedagógicas dos professores. Existe toda uma linha de pesquisas sobre a escola que busca captar as práticas institucionais que podem reverter a lógica da seleção social e escolar (Cosin, 2000; Bressoux, 2003). São estudos que assumem a centralidade da escola como lugar de decisão e elaboração de políticas educativas e pedagógicas, no qual se dão as interações entre professores e alunos e, portanto, onde é possível a compreensão do funcionamento do sistema escolar. Dentro dessa linha, a literatura aponta que a alocação de alunos nas turmas escolares é uma importante decisão social e pedagógica, pois define o ambiente e as condições em que se dará o aprendizado (Cortese, 1999).

O que normalmente ocorre nas escolas é que os professores mais qualificados e experientes são alocados nas turmas de maior desempenho e os mais inexperientes nas turmas com menor desempenho e até mesmo nas classes de alfabetização. Investigações sugerem que, quando há diferenciação de grupos de alunos, os professores preferem ensinar nas turmas de maior rendimento. Ou seja, a organização dos alunos em turmas de acordo com a habilidade cognitiva constitui uma medida organizativa que pode contribuir para que os professores trabalhem com grupos cuja composição será mais homogênea. Ao mesmo tempo, existem evidências de que, quando há uma intenção deliberada e declarada de enturmação por habilidade, incidindo sobre ações determinadas para o aumento do desempenho de grupos, tal

situação pode resultar em recuperação dos alunos em relação à defasagem vivenciada anteriormente (Barboza, 2007).

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de pesquisar em que medida práticas de gestão escolar que produzem diferentes arranjos na composição de turmas e na alocação de professores influenciam o desempenho escolar dos alunos. Esta é a questão inicial e orientadora desta pesquisa, na qual optamos por realizar um estudo qualitativo de observação das práticas pedagógicas em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, nas quais existiam arranjos diferenciados na organização das turmas e nos resultados escolares dos alunos no período de 2005 a 2008.

No Brasil, os estudos sobre a organização de turmas são bem recentes (Machado Soares, 2005; Barboza, 2007). Esses estudos, em geral, estão baseados em pesquisas com desenhos que, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) coletam dados transversais.

Trabalhando com os dados do SIMAVE/PROEB 2002<sup>2</sup>, Machado Soares (2005) analisa o impacto de características do professor e do ambiente da sala de aula sobre a proficiência dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental no teste de Língua Portuguesa. A grande variabilidade encontrada entre as turmas motivou a investigação de variáveis vinculadas a elas, a exemplo do ambiente em sala de aula e algumas características do professor agregadas da base dos alunos, tais como: “falta do professor”, “dedicação e disponibilidade” e “exigência com os deveres de casa”. As variáveis utilizadas apresentaram impacto sobre a proficiência dos alunos, comprovando que a sala de aula e as características dos professores afetam o desempenho escolar dos alunos. Machado Soares ressalta que grande parcela da variabilidade dos resultados encontrados para a proficiência é devida à turma (englobando o efeito-professor) e à escola e finaliza o estudo levantando duas importantes questões: a. A grande variabilidade observada para os resultados das turmas é devida à seletividade dos alunos na construção das turmas dentro das escolas, ou é apenas influenciada pela variabilidade no desempenho do professor, que tem grande importância? e, b. A influência do efeito racial sobre a proficiência, dependente de características da turma do aluno, pode indicar algum tipo de discriminação, ou ainda existiriam outras explicações para esse efeito? Barboza (2007), também com base nos dados do SIMAVE, busca identificar em sua pesquisa características das escolas e da

---

2 Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

composição de turmas dentro das escolas que tenham impacto significativo no desempenho dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática.

No entanto, para investigar o “efeito-turma” é adequado dispor de dados longitudinais que permitam analisar o impacto de diferentes arranjos na composição das turmas sobre o aprendizado dos alunos. Isto porque, a análise do efeito-turma não pode focalizar apenas o aprendizado do aluno em um determinado estágio de sua vida escolar, devendo focalizar, principalmente, o processo de aprendizagem durante o tempo em que o aluno permanece numa mesma escola, frequentado uma ou diferentes turmas.

Em razão de que o efeito-turma só pode ser capturado através de dados longitudinais que exigem o acompanhamento escolar de longo prazo dos alunos, a pesquisa ora apresentada está baseada nos dados do Geres. O Geres é um estudo longitudinal que avaliou alunos do segundo ao quinto ano inicial do Ensino Fundamental (antigas primeira a quarta séries no sistema seriado), levando em consideração os fatores escolares e sóciofamiliares que incidem sobre o desempenho escolar. O Geres trabalha com uma amostra de cerca de 300 escolas de cinco cidades brasileiras, a saber: Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Rio de Janeiro (RJ), com uma amostra de aproximadamente 900 turmas e 20.000 alunos e aplicou testes de Leitura e Matemática que focalizaram as habilidades básicas dos alunos das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Além das atividades realizadas com os alunos, outros dados foram coletados através de questionários contextuais destinados aos pais dos alunos, aos professores e diretores das escolas investigadas, além de um questionário de infraestrutura aplicado a cada escola. Tendo em vista que o desempenho e o progresso escolar dos alunos estão relacionados com as características das escolas e das salas de aula e que, também, dependem das condições escolares dos alunos, será realizado um controle, para efeito de análise dos dados, pelo nível socioeconômico do aluno (NSE).

Reconhecidamente, as escolas recebem alunos com características diferenciadas em termos sociais, de gênero, de raça/cor, de níveis socioeconômicos e de habilidades cognitivas. Sabe-se, também, que a aprendizagem dificilmente se desenvolve de maneira uniforme no tempo e no indivíduo. Entretanto, a aprendizagem não varia apenas em função das

características dos alunos, mas também em razão das políticas escolares de organização de turmas.

Os primeiros resultados da avaliação em Leitura realizada em Março de 2005 junto aos alunos que frequentavam o Período Intermediário do 1º Ciclo de Formação (equivalente ao 2º ano no regime seriado) em 30 escolas municipais participantes do Geres na cidade do Rio de Janeiro mostram que a variação entre as turmas de uma mesma escola (23%) é significativamente maior do que a variação entre as escolas (10%). Este resultado me levou a considerar a hipótese de que a variabilidade observada nas turmas é devida a critérios implícitos de natureza sociodemográficas e cognitiva que estariam operando na composição das turmas dentro das escolas.

Como isso ocorre também em escolas onde o professor é o mesmo para diferentes turmas, podemos levantar a hipótese de que as escolas, internamente, estão separando os alunos por nível de habilidade e que a organização em ciclos<sup>3</sup>, pelos desafios que coloca para os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, poderia estar levando as escolas a desenvolverem políticas específicas de composição das turmas.

Complementarmente, as respostas dos diretores a um dos questionários contextuais do Geres, que indaga sobre a enturmação dos alunos, nos permitem visualizar quais são os critérios adotados para a organização de turmas nas escolas públicas municipais cariocas em relação ao universo de escolas participantes da pesquisa nas cinco cidades e ao universo das escolas municipais cariocas (Tabela 1).

---

3 No Brasil, a possibilidade de organização não seriada do ensino foi colocada pela Lei nº 4.024 de 1961, que, em seu artigo 104, prevê a 'organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios', em caráter experimental. Na Lei nº 5.692 de 1971 tal possibilidade é colocada como uma alternativa. Em seu artigo 14, parágrafo 4º, esta Lei diz que: 'verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento'. Mas foi somente com a LDB nº 9.394 de 1996, que a perspectiva de uma organização do ensino em outros moldes é colocada de forma mais clara por meio da indicação de diferentes alternativas. O artigo 23 expressa que: 'A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, ...' (BERNADO, 2003).

**Tabela 1: Critérios para a formação das turmas do Projeto Geres**

<b>Critérios</b>	<b>%</b>	
	<b>TODAS ESCOLAS<sup>4</sup></b>	<b>ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO<sup>5</sup></b>
A escola só tem uma turma.	<b>24,6</b>	<b>10,7</b>
Homogêneas quanto à idade.	<b>23,2</b>	<b>60,7</b>
Homogêneas quanto ao rendimento escolar.	<b>9,8</b>	-
Heterogêneas quanto à idade.	<b>4,7</b>	<b>7,1</b>
Heterogêneas quanto ao rendimento escolar.	<b>12,3</b>	<b>14,3</b>
Não obedeceu a nenhum destes critérios.	<b>25,4</b>	<b>7,1</b>

Fonte: Geres, 2005.

Quais as consequências da organização homogênea da turma, por exemplo, quanto à idade para as trajetórias escolares dos alunos? O que significa ter uma política de rede, como no caso do município do Rio de Janeiro, onde os alunos eram organizados em anos letivos de acordo com a idade? Como se relaciona o fato de mais de 60% das turmas se organizarem de forma homogênea quanto à idade com os resultados escolares dos alunos? Como se compara as médias dos resultados das turmas homogêneas com as turmas heterogêneas?

**Tabela 2: Critérios para a alocação dos professores nas turmas do Projeto Geres**

<b>Critérios</b>	<b>%</b>	
	<b>TODAS ESCOLAS</b>	<b>ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO</b>
Preferência dos professores que atuam há mais tempo.	<b>19,5</b>	<b>29,2</b>
Solicitação dos professores com interesse.	<b>23,2</b>	<b>33,3</b>
Direção/Coordenação destinaram as turmas.	<b>18,7</b>	<b>29,2</b>
Manutenção do professor com mesma turma.	<b>12,6</b>	<b>4,2</b>
Revezamento dos professores entre as séries.	<b>4,5</b>	-
Sorteio das turmas entre os professores.	<b>0,8</b>	-
Não houve critério pré-estabelecido.	<b>17,1</b>	<b>4,2</b>
Outro critério.	<b>3,7</b>	-

Fonte: Geres, 2005.

4 O percentual se refere às respostas dos diretores respondentes das escolas das cinco cidades.

5 O percentual se refere às respostas dos diretores respondentes das escolas municipais cariocas.

Por sua vez, em relação ao critério utilizado pelas escolas para alocação dos professores nas turmas, 19,5 % dos diretores afirmaram que o critério foi a “preferência dos professores que atuam há mais tempo”, o critério de 23,2% foi o atendimento a “solicitação dos professores com interesse”, 18,7% responderam que a direção/coordenação destinou as turmas aos professores, enquanto 17,1% dos diretores responderam que não houve nenhum critério pré-estabelecido de alocação dos professores.

Em face destes dados, questões subsidiárias desta pesquisa podem ser formuladas da seguinte forma: Em que medida diferentes arranjos na composição de turmas influenciam o desempenho escolar dos alunos? Qual o impacto das práticas pedagógicas do professor sobre a proficiência dos alunos? A composição de turmas é mais efetiva quando se trata de turmas heterogêneas ou homogêneas? Que tipo de organização de turma e de perfil docente favorece a promoção da eficácia e equidade escolar?

O objetivo principal do artigo é investigar como as políticas escolares de composição de turmas e a gestão escolar influenciam na promoção da eficácia e da equidade escolar. Como desdobramento deste objetivo principal, temos os seguintes objetivos específicos: (i.) Identificar e caracterizar os critérios utilizados na composição das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais cariocas (2005-2008); e, (ii.) Analisar as políticas escolares de composição de turmas, em duas escolas municipais participantes do Geres, sobre os resultados escolares dos alunos (estudos de casos).

E para alcançar os objetivos específicos propostos, foram adotadas as seguintes estratégias:

- Comparação dos resultados escolares dos alunos que frequentam escolas que organizam suas turmas por critérios que as homogeneízam com os resultados discentes de escolas que têm turmas heterogêneas;
- Realização de estudo qualitativo em duas escolas públicas cariocas;
- Investigação dos critérios de enturmação ao longo dos diferentes anos letivos (2005-2008) das escolas.

Em síntese, os resultados mostraram que, entre os diversos mecanismos de estratificação educacional presentes nas escolas, estavam os processos de organização de turmas que consideraram as diferenças de habilidades em Leitura dos alunos. Mostraram,

também, que, ao longo da escolarização, as desigualdades de oportunidades educacionais aumentaram em razão da dimensão cognitiva.

O artigo está organizado em 5 partes, incluindo a introdução. Na segunda parte, apresentamos o desenho metodológico da pesquisa. Na terceira, a contextualização das escolas e salas de aulas investigadas. Na quarta parte, um estudo da organização de turmas e a aprendizagem em Leitura em uma perspectiva longitudinal. Na última parte, apresentamos algumas considerações finais.

## **2. Desenho, método e instrumentos da pesquisa**

Com o objetivo de fornecer um estudo mais completo e comparativo sobre as práticas e políticas de composição das turmas, alocação de professores, trajetórias escolares dos alunos das escolas municipais, práticas pedagógicas dos professores nas turmas e perfis de gestão escolar e de sala de aula, este estudo faz uso de dados e resultados produzidos pelo Geres, o qual focaliza a aprendizagem no início do Ensino Fundamental, levando em conta os fatores escolares e sóciofamiliares que incidem sobre o desempenho escolar.

Elegemos, no universo de escolas municipais do Rio de Janeiro participantes do Geres, dois estabelecimentos de ensino com três turmas e resultados escolares diferenciados. Estas escolas estão localizadas em contextos distintos, mas seus alunos têm perfil socioeconômico bem próximo. Para investigar os aspectos delimitados abaixo, utilizamos os resultados dos testes cognitivos aplicados nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008. A opção pelas escolas públicas explica-se pelo fato de nelas se concentrar a grande maioria dos alunos brasileiros, os maiores interessados em estudos que contribuam para o conhecimento dos fatores intraescolares responsáveis pelo bom desempenho escolar e pelo aumento da aprendizagem.

Entendendo as escolas como organizações sociais vivas que apresentam uma infinidade de dimensões e de situações que podem iluminar ou não uma investigação, é necessário definir quando e onde coletar os dados para evitar a perda do foco da pesquisa. Diante desse quadro, determinou-se que os dados coletados deveriam procurar esclarecer como os critérios, práticas pedagógicas e políticas de composição das turmas das escolas investigadas que impactam no aprendizado dos seus alunos se relacionam com os tipos de perfis diferenciados de gestão escolar.

Além do acompanhamento dos resultados obtidos pelas turmas de alto e baixo desempenho de cada escola ao longo do tempo, da movimentação dos alunos com baixo desempenho em Leitura entre as turmas de uma mesma escola e da observação das salas de aula, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com roteiros diferenciados para diretores, coordenadores e professores; observação de aspectos físicos e materiais das salas de aula das turmas das escolas selecionadas; e, observação da natureza das interações entre os principais agentes da escola, principalmente em sala de aula entre professores e alunos.

O desenho da pesquisa incluiu a observação da sala de aula e das reuniões pedagógicas da escola (Centros de Estudos e Conselhos de Classe), a análise documental, entrevistas semiestruturadas e análises estatísticas descritivas. Através da observação intensa e de curta duração (duas semanas em cada escola) em 2006 e 2007, pretendeu-se obter uma visão do cotidiano das escolas e do universo das salas de aulas investigadas.

A perspectiva teórica adotada está sintonizada com a linha de estudos das escolas eficazes. As pesquisas nestas linhas abordam tipicamente dois grandes temas: a estimação da magnitude do efeito escola e a identificação e análise dos fatores escolares, de sala de aula e do contexto extraescolar, que fazem com que uma escola leve seus alunos a aprenderem bastante.

Parte dos estudos que focalizam o primeiro tema decorre da reação ao Relatório Coleman (1966), cujas conclusões apontaram que, nos Estados Unidos, a origem social familiar dos alunos era o fator mais importante para explicar as diferenças no desempenho escolar. As conclusões apontavam que o efeito da escola não era significativo e que contribuía muito pouco na variação dos resultados escolares. Este relatório, junto com o Relatório Plowden (1967), publicado na Inglaterra, segundo o qual as diferenças entre as famílias dos alunos explicavam melhor a variação dos resultados escolares do que as diferenças entre as escolas, e junto também com os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970), na França, sobre os mecanismos de reprodução escolar da desigualdade social, suscitaram debates e a retomada dessas investigações, com o objetivo de identificar a importância da escola no desempenho dos alunos. A revisitação dessas pesquisas abriu caminho para a focalização do tema relacionado aos fatores intraescolares que fazem com que uma escola seja considerada eficaz.

Na presente pesquisa, os fatores intraescolares focalizados compreendem a organização de turmas e os processos que ocorrem no interior da sala de aula. Neste caso, a ênfase é posta no que se convencionou chamar de “caixa preta” da escola.

O interesse da presente pesquisa na organização de turmas e sua relação com a distribuição diferencial da experiência escolar e com o sistema de desigualdade social brasileira decorre da hipótese de que a organização de turmas pode ser considerada um mecanismo de estratificação educacional.

Como já foi relatado, este estudo trabalhou a partir dos resultados produzidos pelo Geres, que focalizou a aprendizagem no início do Ensino Fundamental. Os resultados do Geres são apresentados em uma escala de níveis de habilidades para cada disciplina, fornecendo, assim, um acompanhamento da evolução dos alunos, das turmas e das escolas.

A presente pesquisa elegeu, no universo de escolas municipais do Rio de Janeiro participantes do Geres, dois estabelecimentos de ensino, com três turmas cada. A seleção das escolas foi guiada pelos seguintes critérios: selecionar uma escola que tenha apresentado grande variância nos resultados entre as turmas e outra que tenha apresentado equilíbrio nos resultados escolares entre as turmas e que, simultaneamente, tenham promovido maior e menor equidade intraescolar nos resultados das turmas entre a primeira e a segunda ondas de aplicação dos testes de Leitura em 2005. O estudo qualitativo visou fornecer um estudo mais completo e comparativo sobre as práticas docentes, as políticas de composição das turmas e os perfis de gestão escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos nas escolas municipais<sup>6</sup>.

A utilização dos resultados do Geres permitiu a comparação das escolas e viabilizou os estudos da composição de turma e das práticas pedagógicas e o aprendizado dos alunos ao longo do tempo, o que somente se torna factível pelo fato de se ter como referência cinco medidas da proficiência dos alunos (início e final de 2005, final de 2006, 2007 e 2008).

### **3. Contextualização das escolas e salas de aulas investigadas**

---

6 Não podemos deixar de destacar que uma característica das escolas da rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro foi a organização curricular em ciclo e em séries até o final de 2006.

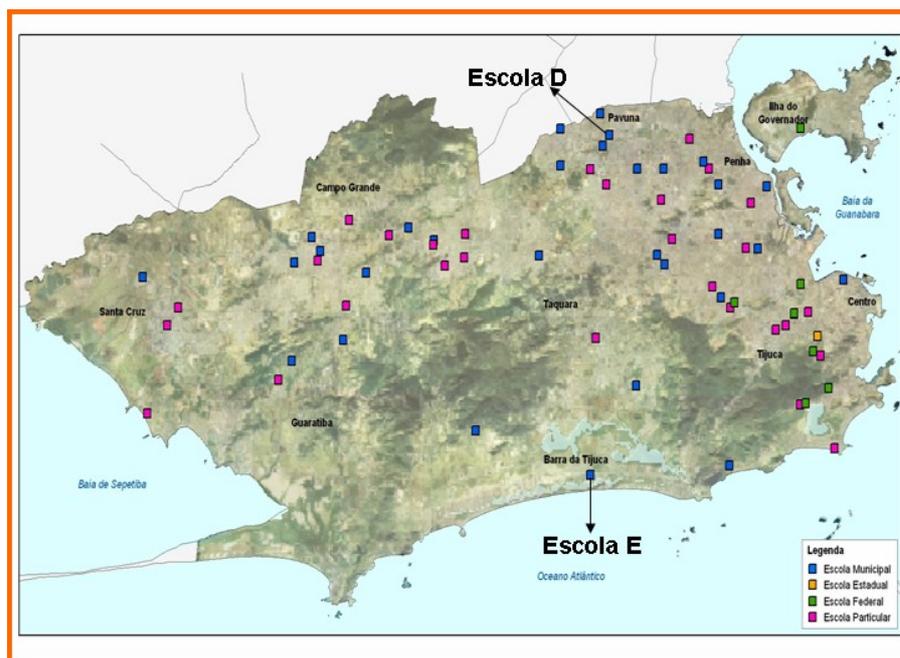


Figura 1: Localização geográfica das duas escolas municipais investigadas  
 Fonte: Geres, 2005.

Uma das evidências estabelecidas de forma mais contundente e estável no campo da sociologia da educação diz respeito às relações entre desigualdades sociais e condições de oferta educacional. De fato, a pesquisa educacional vem contribuindo há mais de quarenta anos com evidências extensas e recorrentes sobre a associação entre condições escolares e características socioeconômicas e culturais dos alunos. O contexto geográfico onde se insere a escola desempenha, também, papel relevante na distribuição social da educação, principalmente no município do Rio de Janeiro onde são marcantes e contrastantes as diferenças entre os bairros e zonas territoriais.

### 3.1 As escolas investigadas

Na Escola E (localizada na Zona Oeste), existe uma forte mobilização de capital social por parte dos pais dos alunos no que diz respeito à procura de vagas e à permanência dos alunos na escola. Constatamos que maioria do corpo discente mora em bairros distantes da escola. A própria localização da instituição não favorece o acesso, pois está situada dentro de um condomínio de luxo numa das avenidas mais movimentadas do bairro. Em contrapartida, a Escola D (localizada na Zona Norte) encontra-se cercada por várias comunidades carentes e com alto índice de violência.

O objetivo que norteou a entrada em campo foi o de coletar informações sobre aspectos relacionados com a sala de aula e a gestão escolar visando a identificação das práticas e políticas escolares, ou seja, os aspectos da estrutura organizacional da escola, das interações que nela acontecem e seus possíveis efeitos positivos sobre a aprendizagem dos alunos.

As estratégias utilizadas foram: observação e entrevista. A observação visou o registro dos aspectos relacionados à vida escolar, em especial: as salas de aula, com atenção prioritária aos conteúdos ensinados, sequência de atividades, estratégias didáticas, tempo alocado na aprendizagem, clima disciplinar, manejo de grupo, atividades de apoio ao desenvolvimento afetivo e social, atividades de apoio ao desenvolvimento cognitivo e verbal dos alunos etc. As entrevistas foram realizadas com a equipe de gestão escolar: direção e coordenação pedagógica; e, com os professores (e quando possível, com os professores do ano anterior) das turmas investigadas.

### **3.2 As práticas pedagógicas das salas de aulas investigadas**

Como dito anteriormente, o objetivo foi o de coletar informações sobre aspectos relacionados com a sala de aula e a gestão escolar visando identificar os aspectos da estrutura organizacional da escola, das interações que nela acontecem e seus possíveis efeitos positivos sobre os resultados escolares dos alunos.

Nesta dimensão, foram caracterizadas as práticas pedagógicas dos professores nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir de aspectos relacionados com o desenvolvimento da aula, as atividades realizadas pelos professores e alunos, uso de materiais, comportamentos e interações professor-aluno. Também foram pesquisados aspectos relacionados ao planejamento das aulas e ao sentido atribuídos a algumas das atividades desenvolvidas em classe. A interação professor-aluno foi caracterizada no plano social, afetivo, pedagógico e cognitivo, observando-se a disciplina da turma e como o professor a compreende e a interpreta, as metodologias de ensino adotadas, o domínio do conteúdo pelo professor, a cobertura do currículo, as estratégias desenvolvidas pelo professor para dar conta da diversidade discente e, em particular, dos alunos mais lentos e/ou com necessidades especiais; os critérios e instrumentos utilizados para motivar e avaliar os alunos; o uso de materiais e recursos didáticos; as sanções e reforços positivos utilizados em aula, a atribuição de tarefas e de exercícios pelo professor aos alunos.

As fontes-chave de informação nesta dimensão foram: a sala de aula e entrevistas com as professoras logo após a aula observada. Em 2006, foram observadas e entrevistadas seis professoras em suas respectivas turmas, em média 2 dias de observação por turma, além das duas diretoras e coordenadoras pedagógicas. Em 2007, foram entrevistadas duas diretoras, duas coordenadoras pedagógicas e cinco professores nas escolas investigadas.

### **3.3 Os atores das escolas: distintos olhares sobre os critérios de composição de turmas e alocação dos professores**

Trabalhamos nesta seção com trechos das entrevistas realizadas com os atores (diretores, coordenadores e professores) das duas escolas. Fizemos um recorte das falas sobre as temáticas “critérios para composição das turmas” e “alocação dos professores”.

Quando indagada sobre a composição das turmas, a diretora da Escola E nos esclareceu que:

(...) a Secretaria [SME – Secretaria Municipal de Educação] quando solta a Portaria de matrícula, ela solta algumas regras, ou seja, no ciclo as crianças são arrumadas por idade. (...) então, por exemplo, eu proponho a questão da idade, em primeiro lugar (...). Em segundo lugar, se a criança já estudava de manhã, eu procuro manter o horário dela de um ano para o outro (...). E a gente tem algumas posturas, que a gente considera produtiva em termos de desenvolvimento do aluno e da turma. Uma das posturas: alunos gêmeos a gente procura separar (...) Outra postura: a gente procura que os alunos repetentes sejam incluídos pelas turmas todas daquela série ou daquela etapa. A gente procura não concentrar os repetentes, embora, muitas vezes, eles usam como critério a idade, mas a gente dilui para não ficar na série uma turma que tem muito repetente não, a gente procura diluir isso daí. E a gente procura estar oferecendo nos dois turnos as mesmas séries (...).

Sobre a temática de composição de turmas homogêneas ou heterogêneas, a diretora da Escola E deixou bem claro que:

A gente pode ter um critério de heterogeneidade de diferentes pontos de vista. Pode ser heterogênea no comportamento, ela pode ser heterogênea na frequência, ela pode ser heterogênea nos grupos de aprendizagem, ela pode ser heterogênea no sexo, né?!? Em princípio, eu procuro colocar as turmas equilibradas por sexo, que elas tenham um quantitativo próximo de meninos e meninas, sempre que eu posso, eu procuro fazer isso. (...) mas não é sempre que eu consigo equilibrar eu acho que isso é uma troca muito legal você ter esse equilíbrio de sexo, meninos e meninas na mesma turma. Agora, independente disso a questão que é mais forte é o horário mesmo. Como manutenção, eu parto do princípio, assim, se eles estão de manhã, eles vão

continuar de manhã. Agora, se o pai não quer, ele vem aqui, eu abro um caderno no final do ano aonde eu coloco a solicitação do pai.

Quando indagada sobre a alocação de professores, a diretora da Escola E explicou que:

(...) o professor tem o direito de escolher o horário de trabalho dele. Então, no final do ano, eu faço um caderno de avisos onde o professor coloca o horário que ele vai querer trabalhar no ano seguinte e se ele tem preferência de série. Eu acho que quando a gente pode juntar os dois fatores, a vontade do professor e a necessidade da escola, é claro que eu vou tirar o maior proveito disso, mas tem horas que o professor tem um querer, mas eu sei que o perfil dele, casa direitinho com o perfil de turma que eu preciso de um determinado trabalho específico e aquele professor é o ideal para aquilo e aí eu chego e falo com o professor: “Olha só! Você já escolheu, você não deixou de ser atendido, eu atendi o seu horário, mas a turma que eu quero para você...”.

Sobre os critérios para formar as turmas, a coordenadora da Escola E explicou que:

Normalmente as turmas são arrumadas por idade. Só que a gente tentou uma proposta e essa proposta deu certo e, por coincidência, talvez, eu creio que ninguém pensa sozinho em nada em diversos pontos e essa proposta agora é oficial, a gente mais ou menos arruma as turmas por desenvolvimento (...). E ficou um trabalho mais produtivo e a gente dia 19 e 20 [de dezembro] vai pensar outra vez sobre isso. Nesses dois dias de encontro, a gente senta e analisa aluno por aluno, seiscentos que gente tem e a gente vai, mais ou menos assim: o que acontece quando a gente muda um aluno de turno? [em virtude do rendimento do aluno] Eu agendo com a mãe no início do ano, converso com a mãe, eu apresento toda proposta de trabalho, eu digo e reflito e a gente pensa junto o que é melhor para aquela criança. E normalmente elas acabam topando até modificar sua vida toda por causa disso. E quando você vê verdade na tua fala, você sente verdade na tua fala, você sente a coerência do discurso, você vai longe e eu vejo que a gente tem tido sucesso em relação a isso. (...)

Quando indagada sobre a alocação de professores, a coordenadora da Escola E falou que os professores:

(...) dão sugestões de acordo com as suas preferências pessoais, só que na hora que arrumamos tudo, cada turma acaba tendo um perfil e esse perfil ele normalmente faz com que nós visualizemos um determinado professor que vai atender aquela turma na sua especificidade. (...) Assim como cada ser humano, cada professor nosso tem um perfil, aquele grupo que é formado também tem um perfil e nós tentamos adequar, lógico, que tentando atender aquilo que o professor sugeriu, mas eles sabem que nós não temos autonomia para escolher turma e acaba funcionando, com certeza acaba funcionando.

Quando indagados sobre a sua alocação nas turmas e sobre os critérios de composição das turmas, os professores da Escola E responderam:

[E como você foi alocada para essa turma?] Foi a pedido meu. [Você sabe quais são os critérios para a formação das turmas?] Isso é mais com a coordenação, eu acho que é por desempenho do aluno muitas vezes, dependendo da turma ela faz por desempenho do aluno e, às vezes, também ela faz uma turma mais heterogênea para que um possa ajudar ao outro, mas esse ano eu vi dessa forma. Essa é uma turma mais homogênea, os que têm mais dificuldade em uma turma, uma terceira série com mais dificuldade a outra terceira série que tem o desenvolvimento maior juntos. [E você escolheu alguma dessas turmas?] Não, não, eu só pedi fase final, não importava qual fosse, e me veio essa. Foi um presente é uma turma muito legal. (Professora 1)

[Você foi escolhida para essa turma?] Fui escolhida para esta turma a dedo. [E você sabe como é que essa turma foi organizada? Quais são os critérios de organização das turmas?] Pelo o que eu sei as turmas são organizadas somente por série mesmo, elas passam de uma série para outra e são agrupadas de acordo com o turno em que elas estão e não existe uma seleção, digamos assim. Ou seja, esse grupo aqui tem esse perfil e vamos colocar junto com outra que tem perfil semelhante, pelo que sei, (...), tanto é que essa turma se mantém desde o início como ela era, com todas as diferenças que ela tem, as diversidades que ela tem. No início do ano eu dizia que tinha cinco turmas dentro do mesmo grupo, cinco turmas diferentes. (Professora 2)

[E a sua alocação para essa turma, como você foi escolhida para estar nessa turma? Como você entrou agora no meio do ano, como foi sua escolha para essa turma?] Não, não escolhi a turma, eu escolhi o horário e só tinha uma vaga de manhã, era o que tinha na escola mais perto da minha casa e eu vim e peguei a turma. [Então você foi alocada em virtude da sua disponibilidade?] Da disponibilidade das vagas na escola. [Você tem alguma ideia de como as turmas dessa escola foram organizadas? A partir de que critérios elas foram formadas?] Não, porque eu sou nova na escola, só estou há dois meses na escola e não posso dizer quais critérios foram utilizados para formação das turmas. Provavelmente foi o critério da idade, provavelmente idade porque é o critério que se usa atualmente. [Pelas suas percepções, no pouco tempo de estadia aqui na escola, mesmo com pouco tempo de casa, seria só idade mesmo ou teriam outros critérios?] Não, eu percebi pela idade, tanto é que eu tenho dois alunos que não estão alfabetizados e que eu faço um trabalho paralelo com eles, a maioria da turma está alfabetizada, tenho dois que não estão alfabetizados e uns quatro que são bem fraquinhos em relação ao grosso da turma. Então, eu não creio que tenham montado a turma em cima, no caso, de critérios somente cognitivos nem de desenvolvimento, mas sim pela idade que é o que manda a lei. (Professoras 3)

Quando indagada sobre a composição das turmas, a diretora da Escola D nos esclareceu que:

Além da idade que a gente tem que seguir, nós fazemos isso também, esse trabalho sempre foi feito aqui, o grau onde as crianças estão. E muitas das vezes acontece também, porque depois a gente vai recebendo aluno, nem sempre dá, mas a gente tenta, a gente conversa inclusive com o responsável.

Quando indagada sobre a alocação dos professores nas turmas, a diretora da Escola D disse que:

Essas turmas do Projeto GERES a gente faz assim: antes de janeiro, antes de acontecer janeiro, a gente já vai fazendo formação em dezembro, é corrido mas a gente já deixa pronto para o ano seguinte, porque aqui a gente faz tudo correndo, mas as coisas são organizadas, para quando elas [as professoras] retornarem no início de fevereiro já ficou mais ou menos organizado, porque em reunião a gente já conversou com elas [as professoras] e pedimos para que elas vejam a turma que vão pegar.

Quando indagada sobre os critérios para formar as turmas, a coordenadora<sup>7</sup> da Escola D explicou que:

(...) ano passado [2005], testamos os alunos, aí foram formados os que liam melhor, os que liam mais e os que precisavam de mais tempo para a alfabetização (...). Para o ano que vem [2007] eu já tenho isso até formado na minha cabeça, já sei até a quantidade de turmas e tudo mais. No município a gente tem que ter uma série em cada turno, você tem que ter. (...)

Sobre os critérios de alocação dos professores, a coordenadora da Escola D falou que:

Não teve critério, a escolha é de acordo com a chegada do professor, o professor mais antigo escolhe turma primeiro e o professor mais novo sobra, geralmente ele sobra, então, a gente, mais uma vez, entrou em acordo, como a [Professora 2] quis acompanhar a turma e ficou com a turma por conta até de que já era dela desde o primeiro ano do ciclo, então ela quis acompanhar, então também é um outro critério. A turma da [Professora 3], ela ia estar de licença maternidade e eu obrigatoriamente teria que estar em turma, então, eu peguei esta turma já por ser do Projeto GERES e a outra turma a [Professora 1] ganhou o convite: você quer, essa turma é desse jeito assim, assim, assim! E ela realizou um excelente trabalho.

Quando indagados sobre a sua alocação nas turmas e sobre os critérios de composição das turmas, os professores da Escola D responderam:

[Como é que você foi alocada para essa turma?] Teve as escolhas de turmas e sobraram algumas turmas de quarta série, terceira série e eu me senti melhor de trabalhar nessa turma que o trabalho tinha que ser um trabalho praticamente do início. Então, eu achei melhor trabalhar com essa turma. [Você tem ideia de quais são os critérios usados para formar as turmas?] As turmas eram divididas, tiveram umas que avançaram mais, alguns alunos que avançaram mais, então para esses alunos eles pegaram os alunos com muita dificuldade em média e colocaram nessa turma para poder tentar avançar no mesmo nível. (Professora 1)

---

7 A coordenadora da Escola D foi professora até 20/09/06 da Turma 3.

[E como é que essas turmas foram organizadas? Quais os critérios?] Olha só! Eu continuei com a minha própria turma, eles foram meus no CA, continuaram comigo na primeira e agora na segunda que é o terceiro ano do ciclo. E eu peguei os meus alunos que relativamente não andavam bem e joguei para a turma da tarde para que pudesse dar mais fluência ao meu trabalho. E a minha turma do ano passado, que hoje está com a turma da [Professora 1], eles também ficaram comigo no CA e na primeira, visto que eles foram misturados com outra turma e tinham muitos alunos agressivos eu larguei eles, porque eu não consigo dominar os alunos agressivos, fico muito tempo apartando brigas em vez de ensinar e isso me desgasta muito. (Professora 2)

[Como é que você foi alocada para essa turma?] Quando eles eram do primeiro ano do ciclo eu escolhi a turma, porque eu sempre gosto de acompanhar, por isso eu fiquei com [esta turma]. Eu tive licença maternidade e a [coordenadora] pegou a turma e quando eu cheguei, eu peguei a turma de volta. [Você tem noção de como essas turmas foram organizadas? Se tem algum critério para formação dessas turmas?] No CA geralmente, no primeiro ano do ciclo, geralmente acompanha o que veio da EI [Educação Infantil] e aí como são muitos eles pegam algumas turmas e dividem para formar, geralmente são quatro ou cinco primeiro ano do ciclo, aí eles dividem e são sete ou oito jardins, e faz essa divisão. (Professora 3)

Como podemos perceber, na entrevista da diretora da Escola E, os critérios de composição mostram-se claros na fala dela: a idade (como determinado, na época, pela política de ciclos da SME); turno; alunos gêmeos são separados; os alunos retidos são distribuídos pelas turmas; e, gênero. O critério idade também é confirmado na fala da coordenadora, mas ela acrescenta o critério de desenvolvimento dos alunos para a alocação dos mesmos nas turmas. Já nas declarações das três professoras, uma afirmou que as turmas são organizadas por desempenho e as outras duas por idade.

O que percebemos que apesar da direção da escola afirmar que há dois anos os professores de todos os anos escolares sentarem com a direção para discutir sobre o desenvolvimento de cada aluno, os professores não afirmaram com certeza qual o critério de formação das turmas. Uma professora percebe que é o desempenho, outra acha que é a idade, pois o grupo permanece o mesmo desde o início do ciclo e tem alunos em vários estágios de desenvolvimento e, outra, acha que é a idade, por ser esse o critério oficial. Não fica claro que exista uma postura que seja percebida por toda a comunidade escolar (corpo docente e direção escolar) em relação aos critérios de alocação dos alunos nas turmas.

Na Escola D, a diretora afirma que além da idade, as turmas são organizadas de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. A coordenadora focou mais o critério do mesmo

número de turmas de cada ano escolar nos dois turnos. Na fala das professoras percebemos claramente que as turmas são organizadas pelo nível de desenvolvimento dos alunos além, é claro, do critério idade. Percebemos, assim, um discurso único entre corpo docente e direção escolar em relação a essa temática.

Ainda em relação à composição das turmas, observamos pela fala da Coordenadora (Escola D, 2006), que houve uma separação entre os alunos que sabiam ler dos que ainda necessitavam de maior tempo para o aprendizado. Alavarse (2009, p. 45) afirma que não existem turmas homogêneas e sim heterogêneas e assinala que:

Sabe-se ainda que outro efeito correlato, mais denso politicamente, advém do fato de que as turmas cuja ‘homogeneidade’ é serem constituídas por alunos com menor aproveitamento acabam, contraditoriamente, recebendo menos atenção e esforços de trabalho pedagógico e, às vezes, são “empurradas” a um professor que ficou em último lugar na escolha de turmas ou que recém-ingressou na escola. E nessas turmas as diferenças entre os alunos tendem, no mínimo, a se manter, mantendo também a diferença em relação a outras turmas e consolidando um processo de exclusão ou restrição no acesso ao conhecimento que se agrava com o passar do tempo.

Em relação à temática de alocação dos professores, a diretora e a coordenadora da Escola E afirmaram que os professores, em um caderno, expressam o horário e a turma que desejam trabalhar, a direção tenta respeitar ao máximo tais escolhas, mas no final é ela quem escolhe, de acordo com o perfil do professor, a turma que ele irá trabalhar. As falas das professoras confirmam tal critério de alocação dos professores.

Sobre a alocação dos professores, a diretora da Escola D afirma que são as próprias professoras que escolhem suas turmas no final do ano letivo. A coordenadora coloca que não existe critério e que a escolha é de acordo com o tempo de magistério do professor na escola, ou seja, os professores mais antigos escolhem as turmas primeiro e os mais novos de casa acabam ficando com as turmas que sobraram. As professoras confirmaram o que a diretora disse e acrescentaram que costumam (gostam de) acompanhar as turmas.

#### **4. A organização de turmas e a aprendizagem dos alunos em uma perspectiva longitudinal**

A questão das relações entre a origem social dos alunos, seu acesso à escola, o nível educacional alcançado com sucesso e seu posterior destino, em termos de emprego, participação e status social, põe em causa o papel da escola – e seus mecanismos internos de

seleção e de estratificação social – na produção e reprodução de diferenças e desigualdades sociais. No estudo das formas escolares de estratificação social, insere-se a pesquisa sobre a composição de turmas e a alocação de professores e sua influência no desempenho escolar dos alunos.

A utilização dos resultados do Geres permitiu a comparação das escolas e viabilizou os estudos sobre o aprendizado dos alunos ao longo de quatro anos, o que somente se torna factível pelo fato de se ter como referência cinco medidas da proficiência dos alunos.

A partir desses resultados se desenham três etapas de pesquisa. A primeira consiste na identificação das escolas e turmas que apresentaram desempenho médio acima, em torno e abaixo da média geral. Na segunda etapa, entre outubro e novembro de 2006, realizamos um estudo detalhado da organização de turmas e das práticas de sala de aula, em seis escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Na terceira e última etapa, o foco deste artigo, em 2007, foram realizados dois estudos de caso em duas das seis selecionadas na primeira etapa, de modo a obter um panorama mais completo e comparativo sobre as práticas docentes e as políticas de composição das turmas e seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos em escolas municipais do Rio de Janeiro.

Em face deste conjunto de dados, a etapa da pesquisa de visita às duas escolas selecionadas (D e E) ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2006 e agosto e setembro de 2007, com o objetivo de investigar mais detalhadamente dimensões da gestão administrativa e pedagógica, as práticas pedagógicas de sala de aula, por meio de observação de aulas e de entrevistas com a diretora, a coordenadora pedagógica e professoras. A composição das turmas e alocação dos professores também foi abordada com base em roteiro de entrevista com a direção escolar, que incluiu as seguintes perguntas: Quais critérios orientaram a formação das turmas? Quando há mais de uma turma por turno, quais os fatores que influenciam a composição das mesmas? Nessa escola, quem define a distribuição de professores pelas turmas? Quais critérios orientam essas escolhas? Como foram alocados os professores das turmas GERES?

Foram realizados estudos em profundidade nas duas das escolas visando investigar a influência da turma e do trabalho docente dentro da sala de aula sobre o desempenho dos alunos, de modo a identificar práticas pedagógicas dos professores que são relevantes para a compreensão da variação dos resultados escolares obtidos pelos alunos. Esses estudos de caso visaram fornecer um quadro comparativo de referências sobre as práticas docentes e as

políticas de composição das turmas e seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos nas escolas municipais do Rio de Janeiro, conforme apresentado na seção anterior do presente artigo.

#### **4.1 Os critérios de composição de turmas e a aprendizagem em Leitura de alunos cariocas em uma perspectiva longitudinal: uma prática de gestão escolar**

A forma de organização das turmas afeta tanto o currículo como a organização dos alunos na escola. Nesse sentido, estabelecer itinerários formativos acarreta, necessariamente, reagrupar os alunos de acordo com determinados critérios ligados à sua trajetória e rendimento escolar. Ao conceber formalmente a existência de itinerários formativos, o que se coloca em questão é a composição dos alunos e os critérios para compô-los, pretendendo-se, assim, uma maior homogeneização discente.

Parece importante refletir sobre o significado e as consequências que se pode ter com a mudança da organização dos alunos, considerando que tanto o ensino como a aprendizagem são processos que ocorrem em um contexto social, escolar, coletivo, principalmente na sala de aula. De algum modo, a organização de turmas – junto com outras questões relativas à como distribuir conteúdos no tempo escolar, como definir o trabalho dos professores com os alunos ou como valorizar o progresso deles – constitui um ingrediente-chave da organização do ensino nas escolas.

É evidente que as mudanças na organização dos grupos de alunos não constituem por si só uma solução dos problemas do ensino, porque as medidas organizativas têm que ser preenchidas de conteúdos, práticas e relações educativas. Sendo assim, agrupar os alunos de forma diferente configurará um cenário que poderá abrir ou fechar possibilidades para o trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos.

## 4.2 Distribuição e evolução dos Resultados do Desempenho dos Alunos em Leitura

Os gráficos (ANEXO 1) mostrando o desempenho médio em Leitura por onda<sup>8</sup> de aplicação dos instrumentos cognitivos ao longo dos quatro anos dos alunos cariocas segundo o critério de organização de turmas adotado pelos diretores das 30 escolas participantes da pesquisa.

Com os gráficos, podemos notar que, excluindo as escolas que apresentam apenas uma turma, em relação ao desempenho médio em Leitura, tanto o critério de organização de turmas “homogêneas quanto à idade” quanto o “heterogêneas quanto à idade” foram os que mostraram menor valor agregado ao longo dos quatro anos (53,1 e 53,2 pontos, respectivamente). Ao excluir as escolas que não obedeceram nenhum dos critérios apresentados no questionário do diretor para a formação das turmas, temos o maior valor agregado (58,4) atribuído às turmas “heterogêneas quanto ao rendimento escolar”. Inclusive teve um dos menores pontos de partida (99,7) e um dos maiores pontos de chegada (158,1) no final do período de acompanhamento da evolução do aprendizado em Leitura dos alunos cariocas da rede municipal de ensino.

Como já sinalizado, a organização dos alunos em itinerários formativos diferentes constitui uma medida organizativa que pode contribuir para que os professores trabalhem com grupos cuja composição será mais homogênea. Isto implica, em tese, que o ensino será menos problemático e a gestão da sala de aula mais fácil.

Para Dupriez e Draelants (2003), a diferenciação organizacional adotada pelas escolas repousa num problema difícil por duas razões: a primeira, o sistema escolar possui a particularidade de formar os seus alunos. Ou seja, (re)agrupar os alunos não é um ato neutro na divisão das turmas segundo os resultados escolares, outros fatores como a origem socioeconômica, cultural e étnica também fazem parte dos critérios de alocação dos alunos. Para os autores, o agrupamento segundo os níveis de desempenho instaura uma hierarquia de status, que estão correlacionados com os fatores sociodemográficos que reforçam a diferenciação de status que são originadas fora da escola.

---

8 Cabe esclarecer que foram cinco ondas de aplicação, sendo duas em 2005 (início e final) e as demais ondas ao final dos anos de 2006, 2007 e 2008.

A segunda razão, o argumento organizacional a favor da diferenciação apoia-se na capacidade de adaptação dos recursos tecnológicos na atividade docente. Como sabemos, esta atividade, principalmente a instrução, varia de acordo com os diferentes níveis de desempenho das turmas. As pesquisas apontam que mais importante que os recursos escolares, são as dimensões interativas do processo ensino-aprendizagem. Esclarecendo, a qualidade da aprendizagem não depende unicamente dos recursos pedagógicos, mas das interações entre os alunos e entre os professores e seus alunos e são essas interações que vão impactar, ou melhor, ter efeito na aprendizagem dos alunos, principalmente no aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **5. Algumas considerações**

O agrupamento de alunos em turmas homogêneas ou heterogêneas é uma medida organizativa com consequências importantes para as escolas ou redes de ensino. O agrupamento dos alunos é um dos múltiplos fatores que afetam o ambiente de aprendizagem em sala de aula, a qualidade do currículo, a instrução, a expectativa docente, clima escolar, prática pedagógica, entre outros. A questão que se coloca para as escolas não é somente como agrupar os alunos, mas como ensinar e que ambiente de aprendizagem construir para propiciar um maior e melhor aprendizado.

É sabido que a organização de turmas por níveis de habilidade influencia as práticas pedagógicas dos professores. Existe uma linha de pesquisas sobre a escola que busca captar as práticas institucionais que podem reverter a lógica da seleção social e escolar. São estudos que assumem a centralidade da escola como lugar de decisão e elaboração de políticas educativas e pedagógicas, no qual se dão as interações entre professores e alunos e, portanto, onde é possível a compreensão do funcionamento do sistema escolar. Dentro dessa linha, a literatura aponta que a alocação de alunos nas turmas escolares é uma importante decisão social e pedagógica, pois define o ambiente e as condições em que se dará o aprendizado.

O que normalmente ocorre nas escolas é que os professores mais qualificados e experientes são alocados nas turmas de maior desempenho e os mais inexperientes nas turmas com menor desempenho e até mesmo nas classes de alfabetização. Investigações sugerem que, quando há diferenciação de grupos de alunos, os professores preferem ensinar nas turmas de maior rendimento. Ou seja, a organização dos alunos em turmas de acordo com a habilidade constitui uma medida organizativa que pode contribuir para que os professores trabalhem com

grupos cuja composição será mais homogênea, quando há uma intenção deliberada e declarada de enturmação por habilidade, incidindo sobre ações determinadas para o aumento do desempenho de grupos, tal situação pode resultar em recuperação dos alunos em relação à defasagem escolar.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de se pesquisar, a partir do uso de dados de avaliações em larga escala como insumo para políticas educacionais baseadas em evidências, em que medida práticas de gestão escolar produzem diferentes arranjos na composição de turmas e na alocação de professores impactando positiva ou negativamente no desempenho escolar dos alunos.

## 6. Referências

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>>. Acesso em 20/09/2012.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-Escola e estratificação escolar: o impacto da composição das turmas por nível de habilidades dos alunos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG. v. 45, p. 25-59, 2007.

AGUERRE, Tabaré Fernández. De las “escuelas eficaces” a las reformas de segunda generación. **Estudios Sociológicos**. V. XXII, n. 2, p.377-408, 2004. (Publicação Eletrônica)

BARRETO, E. S. S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, p. 103-140, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003)>. Acesso em: 30/10/2012.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. **A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.

BERNADO, Elisângela da Silva. **Formação continuada de professor em escolas organizadas em ciclo**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

BERNADO, Elisângela da Silva. **Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

BERNADO, E. S. Desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?. **Vertentes (UFSJ)**. , v.33, p.21 - 35, 2009.

BERNADO, E. S. Organização de turmas e práticas de gestão escolar: a aprendizagem em leitura dos alunos das escolas públicas cariocas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro: UNESA, v. 7, n. 14, Jan.-Jun., p. 101-121, 2010.

BERNADO, E. S. Práticas de gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura de alunos de escolas públicas cariocas: em busca da eficácia escolar. In: BERNARDINI, Cristina H.. (Org.). **Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Iglú, 2013 (no prelo).

BONAMINO, A. M. C.; BERNADO, E. S. Enturmação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e desempenho em Leitura. In: WERLE, Flávia (Org.). **Contribuições e Debates sobre avaliação em larga escala**. Rio de Janeiro: 2013 (no prelo).

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Eficácia e Equidade na Escola Fundamental Brasileira**. Relatório Final. Laboratório de Avaliação da Educação (LAED). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. (mimeo).

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. (Org.). **Avaliação da educação básica - pesquisa e gestão**. São Paulo: Loyola, 2004.

BOSKER, Roel; SCHEERENS, Jaap. Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In: NÓVOA (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, n. 38. Belo Horizonte, 2003.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 552 p, 2008.

CORTESÃO, Luiza. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Biblioteca Virtual. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

COUSIN, Olivier. Politiques et effets-etablissements dans l'enseignement secondaire. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). **L'écolel'état dès savoirs**. Paris: La Découverte, 2000.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Traduction de L'école peut-elle être juste et efficace? por Vasco Farinha. Lisbonne: Horizontes Pedagógicos, 2004.

DEROUET, Jean Louis. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRAINE, Bieke de; VAN DAMME, Jan; VAN LANDEGHEM, Georges; OPDENAKKER, Marie-Cristine; ONGHENA, Patrick. The effect of schools and classes on language

achievement. **British Educational Research Journal**. v. 29, n. 6. Leuven: Bélgica, 2003. (Publicação eletrônica)

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 13, n. 48. Julho/Setembro. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2005.

GOOD, Thomas; WEINSTEIN, Rhona. **As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas**, 1992 (Publicação eletrônica).

MACHADO SOARES, Tufi. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29. Campinas: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, [Lúcia Helena Gazóllis de](#). As Habilidades em Leitura Desenvolvidas pelos Alunos das Escolas Municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da Pesquisa GERES-2005. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2006. (ISSN 1696-4713).

SCHEERENS, Jaap. Improving school effectiveness. **Fundamentals of Educational Planning**, n. 68. Paris: UNESCO, 2000.

SLAVIN, Robert. **Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina**. PREAL, 1996. (Publicação eletrônica)

SOARES, José Francisco. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

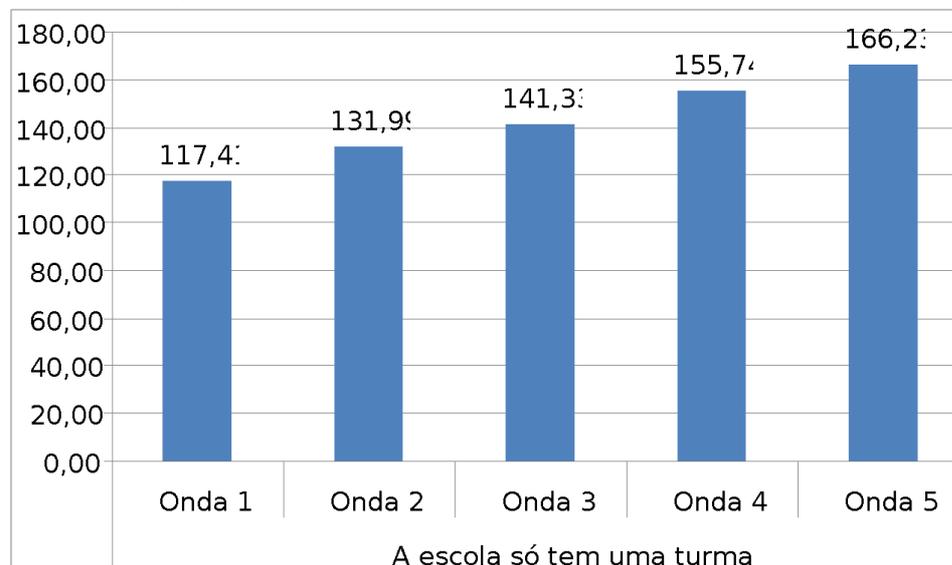
\_\_\_\_\_. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**. jul./dez., v. 2, n. 2. Madri, Espanha. p.83-104, 2004.

THURLER, Mônica Gather. A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. **Sistemas de Avaliação Educacional**, n. 30, p. 175-192. São Paulo: Idéias, 1998.

YAIR, Gad. When classrooms matter: implications of between-classroom variability for educational policy in Israel. **Assessment in Education: principles, policy & practice**. v. 4, Issue 2. Jerusalém: Israel, 1997.

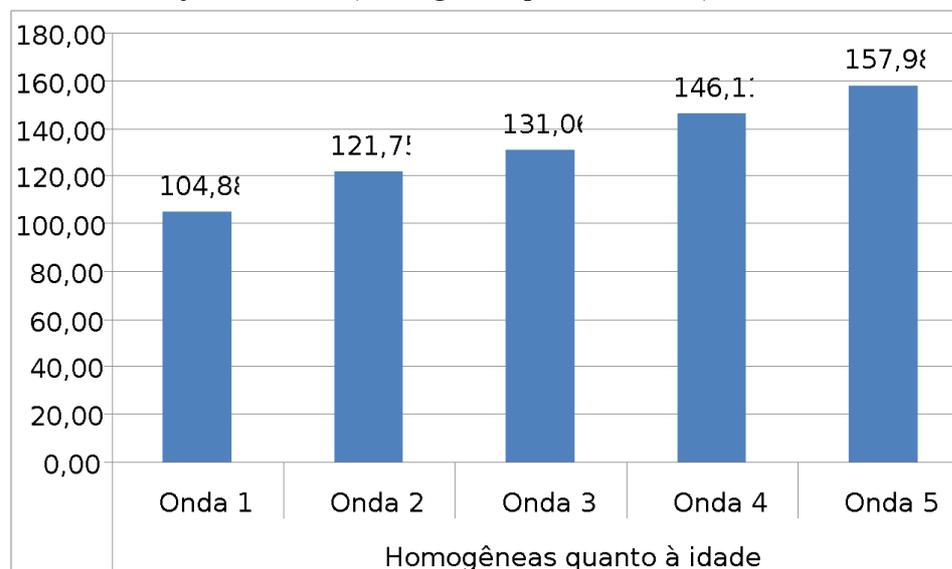
## ANEXO 1 - GRÁFICOS

Gráfico 1: Desempenho médio em Leitura por onda segundo o critério para a formação das turmas do Projeto GERES (a escola só tem uma turma)



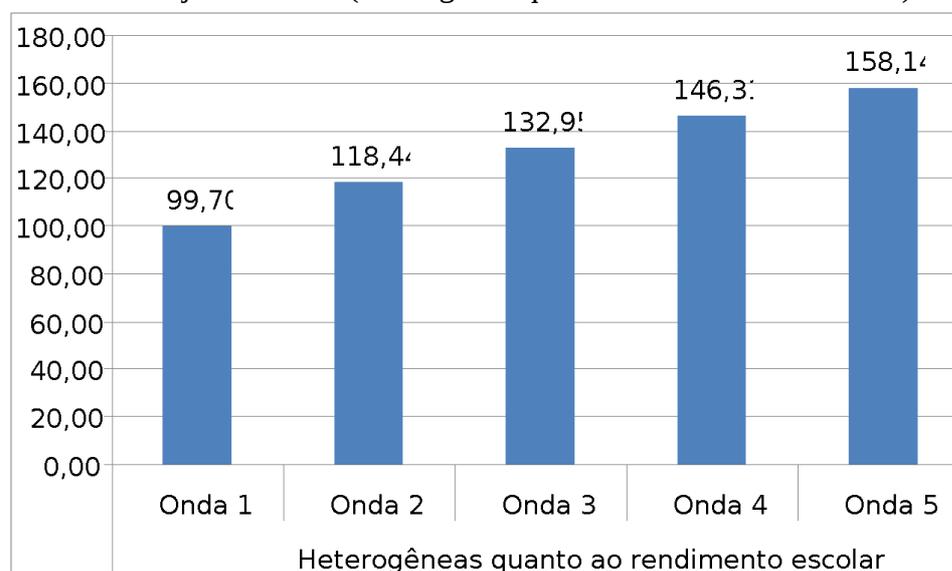
Fonte: GERES, 2005 - 2008.

Gráfico 2: Desempenho médio em Leitura por onda segundo o critério para a formação das turmas do Projeto GERES (homogênea quanto à idade)



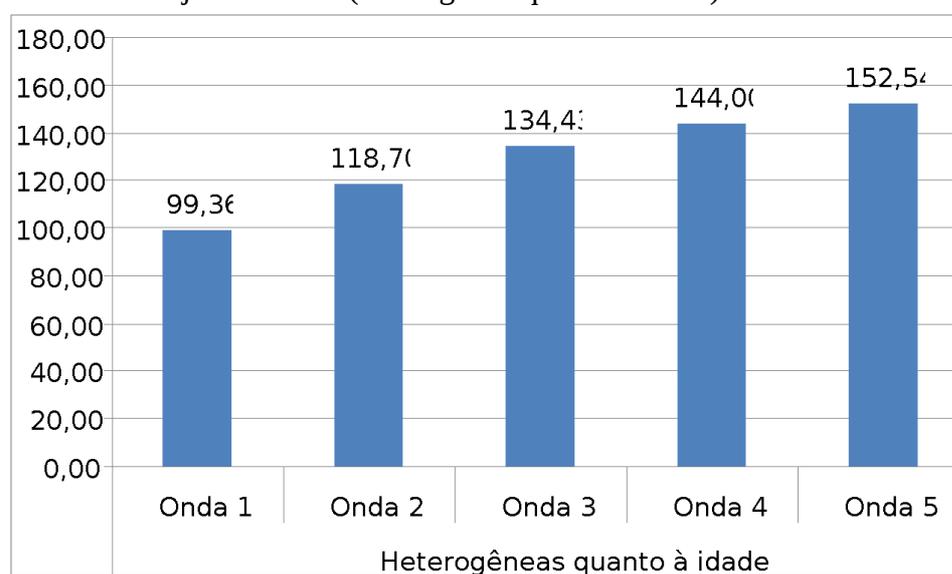
Fonte: GERES, 2005 - 2008.

Gráfico 3: Desempenho médio em Leitura por onda segundo o critério para a formação das turmas do Projeto GERES (heterogênea quanto ao rendimento escolar)



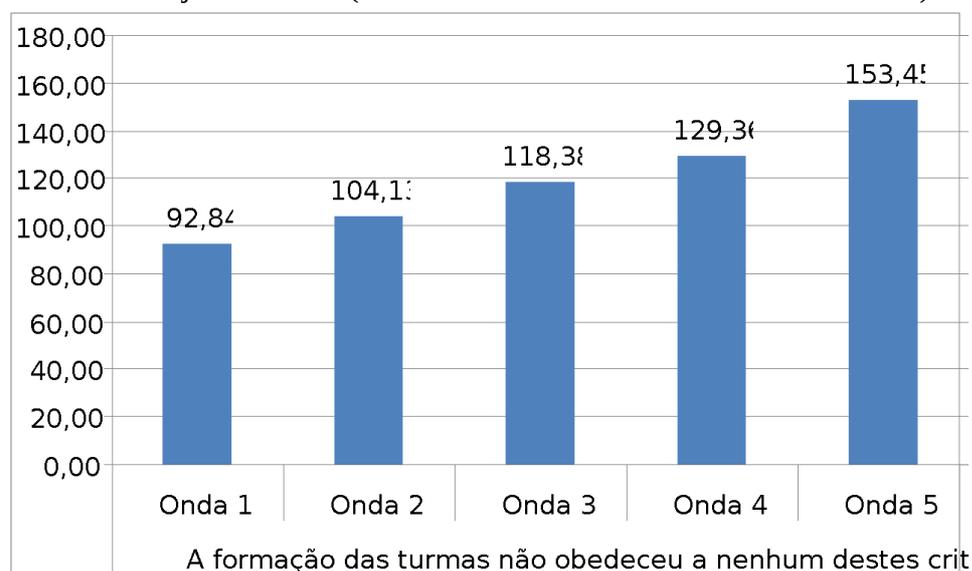
Fonte: GERES, 2005 - 2008.

Gráfico 4: Desempenho médio em Leitura por onda segundo o critério para a formação das turmas do Projeto GERES (heterogênea quanto à idade)



Fonte: GERES, 2005 - 2008.

Gráfico 5: Desempenho médio em Leitura por onda segundo o critério para a formação das turmas do Projeto GERES (não obedeceu a nenhum dos critérios acima)



Fonte: GERES, 2005 - 2008.