

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANITA TOSHIE NAKAMURA CALDEIRA

**ENTURMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um estudo exploratório em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

Março de 2018

ANITA TOSHIE NAKAMURA CALDEIRA

**ENTURMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um estudo exploratório em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariane Campelo Koslinski

Rio de Janeiro

Março de 2018

ANITA TOSHIE NAKAMURA CALDEIRA

**ENTURMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um estudo exploratório em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 27 março de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariane Campelo Koslinski

Prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado

Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández

AGRADECIMENTOS

Concluir mais um capítulo da minha vida não seria possível sem a presença e a ajuda de muitas pessoas. Agradeço em especial:

Aos meus avós, Accácio e Jane, por toda dedicação, educação e cuidado. A vocês, minha eterna gratidão! Obrigada pela minha criação, pelo nosso amor maior que o universo e por estarem sempre presentes, apesar da saudade do meu vô.

À minha mãe, Ruriko, que por destino da vida esteve longe fisicamente mas com um elo tão forte de amor que nenhuma distância separa. Obrigada por sempre me apoiar.

À Carla e à Luana pelos nossos laços de irmãs, mães, filhas, dindas e afilhadas, pelo amor que nos une e pelo apoio.

Ao Leo, meu companheiro de vida, pelo nosso amor e pela nossa amizade. Seu exemplo em casa foi essencial para persistir e perseverar. Obrigada pelos constantes incentivos, pelo total apoio e por estar ao meu lado nessa caminhada.

À minha orientadora Mariane Koslinski pelo exemplo de professora e de dedicação à pesquisa. Obrigada pela oportunidade de realizar a iniciação científica em seu grupo, pelo incentivo e disposição durante toda orientação e pela generosidade ao ensinar.

Ao CNPq e a todos os órgãos financiadores desse trabalho.

Aos professores do grupo LaPOpE, em especial ao Marcio da Costa e Tiago Bartholo, pelas discussões acadêmicas e pelo conhecimento compartilhado.

Aos colegas do grupo LaPOpE pela parceria no laboratório. Às meninas de IC, Adriana, Aline e Raiane, pelos momentos compartilhados e pela amizade. À equipe, André, Daniel C. e Daniel K., pelo comprometimento e pelo aprendizado. Foi um prazer trabalhar com vocês. Um agradecimento especial ao André pela confiança e pelo carinho.

Às professoras Ana Prado e Silvina Fernández pelo aceite em participar da banca examinadora dessa monografia.

Ao grupo “Diversas visões sobre coisas diversas”, Alexandre, Daniel, Raiza, Rebeca, Roberto e Thaynara, por deixar a graduação mais leve e alegre. Obrigada pela parceria em sala de aula e pela amizade.

Às professoras da Bloom, Cris, Dam, Fran, Isa e Morgana, pela equipe maravilhosa que formamos. Obrigada por todo aprendizado e ajuda. A amizade dessa equipe ultrapassou os muros da escola.

À Regina pela ajuda constante e pelo cuidado durante os anos da faculdade.

Às famílias, Araújo, Nakamura e Teixeira, pela compreensão da ausência nas reuniões familiares e pelo carinho.

Ao quarteto fantástico, Lulu, Nani e Tati, pelos anos de amizade e por me mostrar que o sentimento de irmãs ultrapassa os laços de sangue. Obrigada pela torcida e por aguentar os momentos de limão.

Às meninas da Bio, Brenda, Dany e Talita, pela amizade que cultivamos até hoje e pelos encontros do “baratinho”, recheados de risadas e boa conversa que ajudaram a superar os momentos difíceis.

À todos que de alguma forma contribuíram para meu crescimento e para essa jornada. De coração, meu muito obrigada!

RESUMO

A monografia “Enturmação e desenvolvimento na Educação Infantil: um estudo exploratório em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro” está inserida no debate sobre os efeitos da escola e a associação dos fatores intraescolares capazes de possibilitar maior eficácia e equidade. O objetivo principal é identificar as regras e os procedimentos de enturmação para a Educação Infantil, mais precisamente para as turmas de pré-escola, e verificar a relação da enturmação com o desenvolvimento das crianças. O recorte do estudo proposto faz parte de um projeto mais amplo denominado “Linha de Base Brasil: um estudo longitudinal sobre a trajetória de aprendizagem de crianças” e, por meio de uma abordagem quantitativa e de um modelo longitudinal, analisa as bases de dados do Sistema de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da pesquisa Linha de Base Brasil. A partir das informações obtidas dessas duas fontes de dados, foi possível verificar tanto a composição das turmas de PRE-I quanto o desenvolvimento das crianças ao longo de um ano letivo em duas escolas municipais de Educação Infantil.

Palavras-chave: desigualdades educacionais, enturmação, eficácia escolar, educação infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: Critérios de enturmação para o Ensino Fundamental no ano de 2017	30
QUADRO 2: Variáveis utilizadas	38
TABELA 1: Perfil das escolas no mês de março - 1ª onda do Linha de Base Brasil.....	41
TABELA 2: Perfil das escolas no mês de novembro - 2ª onda do Linha de Base Brasil	41
TABELA 3: Dados <i>missing</i> de escolaridade máxima dos pais por turma.....	48
GRÁFICO 1: Médias das idades em meses das turmas de PRE-I do EDI A	42
GRÁFICO 2: Médias das idades em meses das turmas de PRE-I do EDI B	43
GRÁFICO 3: Composição das turmas de PRE-I do EDI A de acordo com o gênero	44
GRÁFICO 4: Composição das turmas de PRE-I do EDI B de acordo com o gênero.....	44
GRÁFICO 5: Composição das turmas de PRE-I do EDI A de acordo com a cor	46
GRÁFICO 6: Composição das turmas de PRE-I do EDI B de acordo com a cor.....	46
GRÁFICO 7: Composição das turmas de PRE-I do EDI A de acordo com a escolaridade máxima dos pais	47
GRÁFICO 8: Composição das turmas de PRE-I do EDI B de acordo com a escolaridade máxima dos pais	48
GRÁFICO 9: Composição das turmas de PRE-I do EDI A de acordo com a participação das famílias em programas sociais.....	49
GRÁFICO 10: Composição das turmas de PRE-I do EDI B de acordo com a participação das famílias em programas sociais.....	50
GRÁFICO 11: Médias das turmas do PRE-I do EDI A na área de linguagem.....	51
GRÁFICO 12: Médias das turmas de PRE-I do EDI A na área de matemática.....	51
GRÁFICO 13: Médias das turmas de PRE-I do EDI B na área de linguagem	52
GRÁFICO 14: Médias das turmas de PRE-I do EDI B na área de matemática.....	53

SUMÁRIO

RESUMO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. EFICÁCIA ESCOLAR E ENTURMAÇÃO.....	13
2.1. O surgimento da linha de pesquisa em eficácia escolar.....	13
2.2. A eficácia escolar e o efeito-escola.....	16
2.2.1. Fatores escolares associados ao desempenho e à equidade.....	17
2.3. Enturmação, eficácia e equidade.....	19
2.3.1. Enturmação: definição e formas de organização.....	20
2.3.2. Enturmação e seus efeitos	22
3. ENTURMAÇÃO E LEGISLAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....	28
3.1. A legislação para a Educação Infantil.....	28
3.2. As diferenças entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	30
4. METODOLOGIA E ANÁLISES.....	34
4.1. A pesquisa longitudinal	34
4.1.1. A pesquisa Linha de Base Brasil.....	34
4.1.2. As fontes de dados.....	37
4.1.3. A seleção das escolas	38
4.2. As análises descritivas	39
4.2.1. Perfil das escolas	39
4.2.2. Enturmação por idade.....	42
4.2.3. Enturmação por gênero	43
4.2.4. Enturmação por cor	45
4.2.5. Enturmação por escolaridade dos pais	47
4.2.6. Enturmação por NIS.....	49
4.2.7. Desenvolvimento das crianças em linguagem e matemática	50
5. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS.....	54
REFERÊNCIAS	57

1. INTRODUÇÃO

A enturmação é uma prática realizada com frequência nos estabelecimentos escolares a partir das orientações da gestão central e das decisões dos atores escolares. Esse procedimento consiste em organizar as turmas, agrupando ou distribuindo os alunos, de acordo com os critérios estabelecidos pelo sistema educacional ou pela escola. A tomada de decisão, no momento da enturmação, torna-se relevante uma vez que a composição da turma tem uma grande contribuição na constituição do principal ambiente no qual o processo de ensino é efetivado (SOARES, 2005). Essa decisão pode ser norteada por diversos critérios, como: idade, desempenho/habilidade, defasagem série-idade, gênero, entre outros. No entanto, é importante notar que, dependendo dos critérios adotados, a enturmação pode permitir oportunidades diferenciadas de aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário entender como um procedimento rotineiro na escola, orientado ou não pelas diretrizes da gestão central, pode afetar não só o desempenho dos alunos, mas também a equidade dentro do espaço escolar.

Os critérios utilizados para a organização de turmas têm uma propensão a agrupar os alunos por certas características e a composição final dos grupos pode ter efeitos favoráveis ou desfavoráveis na trajetória escolar dos estudantes. Tanto a literatura internacional quanto a nacional mostram uma preocupação com tema, principalmente com a enturmação baseada no critério da habilidade. Muitas pesquisas tendem a investigar o impacto desse tipo de procedimento no desempenho dos alunos, nas trajetórias e nas aspirações escolares, assim como na equidade dentro da escola (GAMORAN, 1995; IRESON E HALLAN, 2001; ALVES & SOARES, 2007). Essas pesquisas, em sua grande maioria, concentram seus estudos nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A discussão sobre a enturmação por habilidade se apresenta de forma polarizada. De um lado, a defesa desse tipo de agrupamento explica que esse procedimento possibilita um ensino mais adequado, pois os professores têm flexibilidade de adaptar suas abordagens e práticas de acordo com as diferentes habilidades dos alunos. Já no lado oposto, o argumento contra esse tipo de enturmação preconiza que a seleção contribui para a desigualdade de oportunidades educacionais, visto que tende a ser seguida por uma instrução diferenciada entre as turmas, podendo limitar as chances dos alunos e aumentar a possibilidade de exclusão social (GAMORAN, 1995; IRESON E HALLAN, 2001). Vale ressaltar que essa forma de enturmação, conhecida como *ability grouping* é mais usual nos contextos internacionais. Contudo, mesmo que as regras dos sistemas estaduais e municipais de educação não

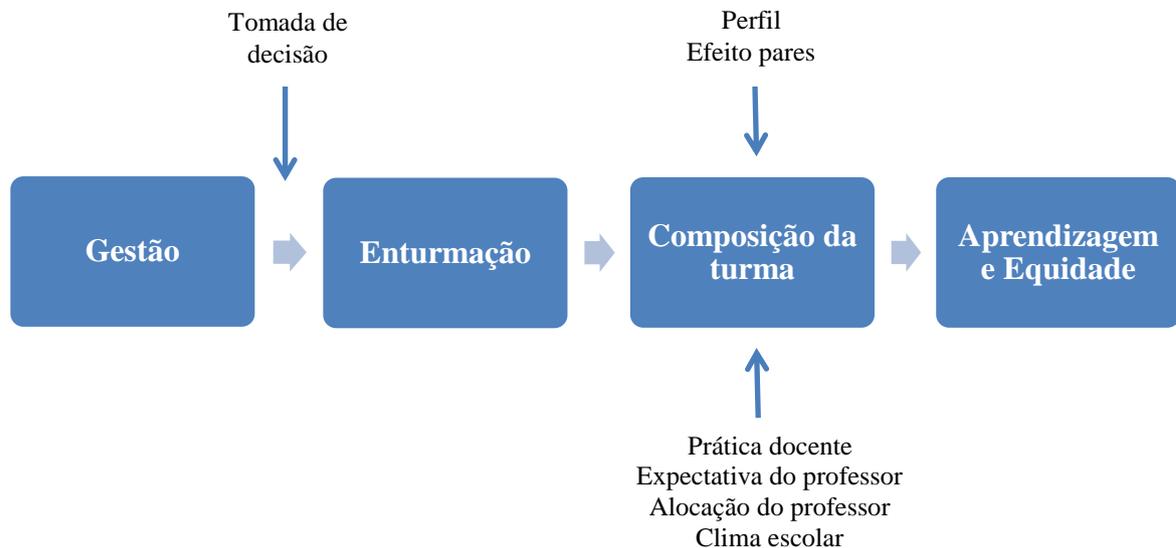
promovam esse tipo de enturmação mais rígido através dos regulamentos ou legislações, essa prática parece ser realizada dentro de algumas escolas de modo informal.

Apesar das controvérsias sobre o agrupamento por habilidade, muitos estudos realizados em diferentes cenários e épocas apontam que essa prática de enturmação tem o potencial de beneficiar mais os alunos que pertencem às turmas de alto desempenho do que os alunos das turmas de baixo desempenho e, assim, esse procedimento intraescolar estaria contribuindo mais para acentuar as desigualdades do que para gerar equidade (FOGELMAN, 1983; KERCKHOFF, 1986: apud GAMORAN, 1992; GAMORAN, 1995; IRESON E HALLAN, 2001; ALVES & SOARES, 2007). Além disso, as turmas de baixo desempenho têm mais chances de concentrar os alunos em situação de vulnerabilidade, indicando que o agrupamento por esse critério não é imparcial e que essa distribuição acaba correspondendo com as desigualdades da sociedade e segregando os alunos no nível da sala de aula. Ainda refletindo sobre esse tipo de organização de turmas, Gamoran (1995) e Soares (2005) chegam a um outro ponto em comum ao reforçar que as turmas de baixo desempenho correm mais risco de receber professores com pouca experiência e baixa motivação, intensificando novamente a condição desfavorável desses estudantes. Nesse caso, além da prática da enturmação afetar diretamente a composição das turmas, ela acaba repercutindo indiretamente em outras decisões e fatores intraescolares devido a complexidade da escola, pois os mecanismos intraescolares são dependentes e interagem entre si.

Visto que a enturmação pode influenciar a aprendizagem e a equidade dentro da escola, dependendo da forma como ocorre a organização dos alunos em turmas, esse procedimento entra no campo teórico da eficácia escolar e do efeito-escola. A concepção dessa linha de pesquisa busca identificar fatores intraescolares associados a melhora do desempenho e a redução das desigualdades educacionais.

Sendo assim, o presente estudo segue a abordagem teórica da eficácia escolar, procurando compreender como os processos e as características dentro das escolas podem influenciar nos resultados escolares e, conseqüentemente, as trajetórias escolares dos alunos. Ao versar sobre eficácia, um outro aspecto importante em questão é a equidade, ao tentar compreender como certas práticas podem promover ou diminuir as desigualdades entre os diversos grupos de estudantes (SOARES, 2005; FRANCO *et.al.*, 2007; BROOKE & SOARES, 2008). O intuito do presente estudo exploratório é tentar compreender como o processo intraescolar da enturmação, uma decisão tomada normalmente pela equipe de gestão, considerando ou não as regras da gestão central, reflete na composição das turmas e se relaciona com o desenvolvimento das crianças. Vale ressaltar que, a decisão da enturmação

gera para cada turma uma composição diferente e essa composição de alunos também pode induzir ou intensificar outros mecanismos intraescolares. Abaixo, segue o esquema do modelo teórico:



Tendo em vista que as pesquisas sobre a organização de turmas são voltadas, em sua grande maioria, para os segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e para o critério do agrupamento por habilidade, o presente trabalho busca expandir o debate ao tentar compreender como esses processos ocorrem dentro da Educação Infantil. Em princípio, a avaliação na Educação Infantil é realizada através de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o intuito promocional¹. Portanto, o desempenho ou a habilidade não devem ser considerados como critérios na organização de turmas na pré-escola. Como esse tipo de estudo ainda é escasso no Brasil, a investigação pretende contribuir para a área, analisando a composição das turmas de duas escolas da rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. Para além de tentar colaborar para o preenchimento dessa lacuna, o estudo exploratório intenciona ampliar a discussão sobre a enturmação em um nível precoce da trajetória escolar pois as turmas analisadas pertencem a primeira etapa da pré-escola, denominada de PRE-I, que também corresponde ao primeiro ano da escolarização obrigatória.

As hipóteses levantadas para esse trabalho são duas. A primeira é que, mesmo sem ser previsto nos regulamentos da gestão central, os estabelecimentos que ofertam a modalidade da

¹ Art. 31 incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96.

pré-escola na Educação Infantil podem apresentar diferentes padrões de enturmação. A segunda hipótese, consequente da primeira, é que esses padrões resultam em diferentes composições de turmas que podem estar relacionadas com o desenvolvimento das crianças. Seguindo essa percepção e a abordagem teórica da eficácia escolar e sua relação com a enturmação, a investigação parte das seguintes questões norteadoras: i) Como ocorre a enturmação na Educação Infantil a partir das diretrizes centrais? ii) Quais os padrões de organização de turmas na Educação Infantil? iii) Existe alguma relação entre a enturmação e o desenvolvimento das crianças no início da trajetória escolar?

Portanto, diante dos aspectos apresentados, o principal objetivo do estudo é identificar as regras e os procedimentos de enturmação para a Educação Infantil e verificar a relação da enturmação com o desenvolvimento das crianças. Os objetivos específicos desse estudo são:

- Realizar um levantamento da bibliografia sobre enturmação e seus efeitos.
- Investigar a regulamentação estabelecida nos documentos oficiais para a organização de turmas da Educação Infantil, mais especificamente nas turmas de PRE-I das escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro.
- Verificar se a composição tende a agrupar crianças com características semelhantes.
- Ilustrar diferentes padrões de composição de turmas a partir de duas escolas geograficamente próximas, dentro de um mesmo bairro.
- Verificar se existe alguma relação entre a composição das turmas e o desenvolvimento das crianças.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo abrange essa introdução. O segundo capítulo discute a relação entre a eficácia escolar e o processo de enturmação na escola. Inicia com uma breve descrição do surgimento da linha de pesquisa sobre eficácia escolar, desde a preocupação com a igualdade de oportunidades que os grandes *surveys* da década de 60 apresentaram até os modelos de pesquisas mais recentes. Em seguida, discorre sobre as concepções de eficácia escolar e efeito-escola, buscando entender os possíveis impactos da escola no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, aborda como alguns fatores e práticas intraescolares estão associados ao desempenho e à equidade, podendo, assim, promover o aumento ou a diminuição das desigualdades escolares. Por fim, aponta o processo de enturmação com um desses fatores intraescolares e reflete como essa prática pode possibilitar aprendizagens diferenciadas, gerando efeitos tanto na eficácia quanto na equidade desde o início da trajetória escolar.

O terceiro capítulo apresenta a legislação indicada para o procedimento de enturmação no município do Rio de Janeiro. A primeira parte traz a regulamentação direcionada para o segmento da Educação Infantil através das resoluções publicadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) para o ano de 2017. Esses documentos apresentam as orientações para a organização de turmas e as diretrizes para as matrículas. Na segunda parte, o capítulo expõe a regulamentação também publicada pela SME-RJ para o segmento do Ensino Fundamental e relaciona os pontos divergentes das duas regulamentações com as visões diferenciadas entre essas duas etapas.

O quarto capítulo é dividido em duas seções, uma é a parte metodológica e a outra é a análise dos dados obtidos através do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) da SME-RJ e da pesquisa Linha de Base Brasil. Assim, o capítulo inicia explicando a inserção do presente estudo no projeto maior que é a pesquisa Linha de Base Brasil e apresenta os instrumentos e as fontes de dados que permitiram as análises da composição de turmas da Educação Infantil e as aferições do desenvolvimento das crianças. A segunda seção, apresenta as análises quantitativas tanto das variáveis selecionadas para verificar a composição das turmas quanto do desenvolvimento das crianças nas áreas de linguagem e matemática medidas por meio de um instrumento cognitivo.

O último capítulo apresenta a discussão dos principais achados das análises e suas possíveis interpretações e suposições, assim como indica algumas sugestões para aprofundar o estudo do processo de enturmação na Educação Infantil em pesquisas futuras.

2. EFICÁCIA ESCOLAR E ENTURMAÇÃO

Ao investigar como certos fatores intraescolares, mais especificamente o processo de enturmação, podem influenciar nas desigualdades educacionais, o presente estudo adentra no debate da eficácia escolar. As pesquisas sobre eficácia escolar e sobre efeito-escola buscam compreender como as políticas e as práticas da escola podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino e para diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais. Com o intuito de situar o trabalho dentro dessa temática, o capítulo aborda a discussão teórica sobre eficácia escolar e mostra como a enturmação está relacionada com essa abordagem. Desta forma, o capítulo está organizado em duas partes. O primeiro momento descreve a concepção da abordagem de pesquisa em eficácia escolar e suas contribuições. A segunda parte apresenta a definição de enturmação, suas formas de organização e alguns estudos na área mostrando os possíveis efeitos do procedimento da enturmação na eficácia e na equidade escolar.

2.1. O surgimento da linha de pesquisa em eficácia escolar

O debate sobre desigualdades educacionais não é recente, porém se faz presente e necessário por ainda ser um problema atual, principalmente no Brasil. Desde o início da década de 60, muitas pesquisas internacionais, no campo da Sociologia da Educação, buscaram identificar os fatores associados às desigualdades de oportunidades educacionais, sejam de desempenho, de acesso ou de trajetória (FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 1995). É nesse contexto, com o objetivo de tentar explicar essas diferenças dentro do espaço escolar, que grandes *surveys* educacionais foram realizados entre os anos de 1960 e 1970, como por exemplo: a pesquisa longitudinal do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) na França, o Relatório Plowden na Inglaterra e o Relatório Coleman nos Estados Unidos. Os resultados obtidos levaram à conclusões relativamente convergentes, indicando que os fatores que mais influenciavam na ausência de igualdade de oportunidades eram os aspectos extra-escolares relacionados à origem social, econômica e cultural dos alunos e de suas famílias.

A pesquisa longitudinal do INED acompanhou por 10 anos, de 1962 a 1972, a trajetória escolar de 17.461 estudantes, a partir término do Ensino Fundamental I. O intuito principal foi relacionar a origem social com as oportunidades de acesso, permanência e sucesso na escola. Entre os resultados, destaca-se a associação entre o meio social, mais propriamente a categoria sócio-profissional da família, com o desempenho e longevidade dos

estudantes dentro do sistema de ensino. Assim, filhos de profissionais em categoria de baixo prestígio apresentaram maior probabilidade de retenção ou até exclusão ao longo da trajetória escolar (FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 1995). Já o Relatório Plowden, de 1967, investigou o efeito de fatores familiares, sociais e escolares sobre o desempenho de aproximadamente 3.000 crianças no último ano da Educação Infantil e no Ensino Fundamental I com o intuito de analisar a situação educacional e propor mudanças. Uma das conclusões desse estudo foi que as condições socioeconômicas e as atitudes das famílias influenciavam mais na variação de desempenho das crianças do que as condições das escolas (BROOKE & SOARES, 2008).

Entre os grandes *surveys* da época, vale destacar o Relatório Coleman, de 1966. De acordo com Brooke e Soares (2008), esse foi um dos principais trabalhos científicos de levantamento de dados que impulsionou o aparecimento da linha de pesquisa sobre eficácia escolar e sobre o efeito da escola. O relatório conduzido por Coleman e seus colaboradores foi solicitado pelo governo dos Estados Unidos para atender a uma seção da Lei dos Direitos Civis, de 1964, com o propósito de investigar as desigualdades de oportunidades educacionais entre as escolas e suas relações com raça, cor, religião e origem dos estudantes nas instituições públicas de ensino do país. O estudo analisou uma amostra de 645.000 alunos em diferentes níveis de escolaridade, aplicando testes para determinar o desempenho dos mesmos e questionários para coletar dados sobre as características das escolas, dos funcionários, dos estudantes e das suas respectivas famílias.

A expectativa da pesquisa era verificar se a diferença dos recursos materiais e pedagógicos, principalmente entre as escolas com a maioria dos alunos brancos em comparação com a maioria dos alunos negros, poderia explicar a diferença dos desempenhos. Contudo, os dados do Relatório Coleman sugeriram outras proposições. Os resultados mostraram que as variações interescolares eram menores do que se esperava e que as variações intraescolares eram maiores. Além disso, as desigualdades nos desempenhos dependiam mais das características do meio familiar e dos estudantes do que da variação dos insumos escolares (FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 1995). Desta forma, os fatores extraescolares demonstravam ter maior influência sobre o desempenho dos alunos do que os fatores internos da escola, sendo que estas disparidades poderiam ser explicadas, em sua grande maioria, pelas desigualdades sociais dos estudantes. Entre os fatores intraescolares, o estudo apontou a composição dos grupos como um dos aspectos de maior peso, pois os alunos das minorias étnicas que frequentavam turmas com maior proporção de alunos brancos tendiam a obter melhores resultados (BROOKE & SOARES, 2008; FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 1995).

Os resultados das pesquisas e relatórios dessa época contribuíram para que no início dos anos 1970 surgisse uma nova corrente na Sociologia da Educação. O debate, carregado por um pessimismo pedagógico, ficou conhecido como o “paradigma da reprodução”, pois as explicações se basearam no fato dos sistemas de ensino colaborarem para a manutenção das desigualdades sociais (NOGUEIRA, 1990). Desta forma, visto que a origem social dos estudantes tinha uma papel importante na trajetória e no sucesso escolar dos mesmos, a escola teria pouca atuação no impacto dos resultados e dos desenvolvimentos, assim como, um limitante poder de gerar mobilidade social. Esses estudos difundiram a ideia da escola com uma instituição que legitimava e reproduzia as desigualdades da sociedade e que ela pouco fazia a diferença.

Contudo, com os avanços metodológicos, pesquisadores começaram a questionar e relativizar esses achados, passando a olhar com mais atenção os processos internos das escolas capazes de influenciar nos resultados e nas trajetórias dos alunos. Além disso, algumas investigações demonstraram falhas nos modelos estatísticos utilizados nos grandes *surveys* dos anos 1960, como o Relatório Coleman, mas reconheceram essas pesquisas sendo importantes precursoras nos estudos quantitativos para avaliar a educação. Novos métodos de análises foram incentivados e formulados na tentativa de responder perguntas relacionadas à escola, por exemplo: “Será que faz diferença qual escola o aluno frequenta? O progresso em leitura e escrita será parecido independentemente de onde estuda? Será que algumas escolas são mais eficazes que outras?” (MORTIMORE *et al.*, 2008). Surge, assim, os estudos sobre eficácia escolar e os efeitos da escola que visam compreender e identificar como as características das escolas e suas ações podem estar associadas com o desempenho ou a aprendizagem. Vale destacar que ainda persiste uma outra preocupação, tão importante quanto a eficácia, que está relacionada com a questão da desigualdade educacional. Nesse sentido, essas pesquisas também buscam identificar práticas escolares que possibilitem a diminuição do impacto das diferenças sociais e econômicas dos alunos no desempenho dos mesmos (FRANCO *et al.*, 2007). Desta forma, as pesquisas sobre eficácia escolar e efeito-escolas buscam identificar fatores e processos escolares que podem contribuir não só para melhorar a qualidade do ensino, mas também para tentar diminuir as desigualdades dos resultados escolares entre os diferentes grupos de alunos.

2.2. A eficácia escolar e o efeito-escola

A concepção dessas pesquisas foi de entrar no espaço escolar para entender quais eram os possíveis impactos da escola e identificar as suas contribuições no processo ensino-aprendizagem, mesmo reconhecendo a importância da origem socioeconômica dos alunos. Esses estudos procuraram “abrir a caixa preta” da escola e examinar os processos e as práticas pedagógicas que poderiam gerar diferenças dentro da escola e entre elas, assim como proporcionar mais chances de sucesso para os estudantes (BRESSOUX, 2003). Desta forma, conhecer os fatores intraescolares promotores de eficácia e equidade tornou-se relevante, visto que certas medidas adotadas pela escola podem interferir no desenvolvimento dos alunos, aumentando ou diminuindo as desigualdades educacionais.

As abordagens dos termos eficácia escolar e efeito-escola se misturam na literatura sobre a área. Apesar de uma sutil distinção de concepções, seus conceitos são utilizados sem a necessidade de se diferenciar em duas linhas de pesquisa. Pelo contrário, ambos os termos são usados e, de acordo com Soares (2005, p.176), “embora seja útil reconhecer as duas diferentes abordagens existentes na área, é preciso destacar a impossibilidade de se classificar, seja a maioria dos autores, seja a dos artigos, como pertencentes somente a uma ou outra categoria”. Brooke e Soares (2008) em uma tentativa de esclarecer as diferenças, indicam que o termo eficácia escolar diz respeito a existência de escolas que são melhores do que outras e relacionam essas variações à fatores ou processos internos identificados nas escolas eficazes, mesmo levando em consideração o perfil dos estudantes matriculados. Já o efeito-escola refere-se ao quanto uma instituição escolar pode acrescentar ao aprendizado do seus próprios estudantes através de suas políticas e práticas. Desta forma, cada escola deve ser analisada de acordo com seus resultados e suas características. Nessa perspectiva, o efeito-escola visa reconhecer os fatores associados não só à aprendizagem, mas também à equidade dos resultados dos diferentes grupos de alunos.

Portanto, a principal busca dessas pesquisas gira em torno de, basicamente, duas questões: buscar fatores relacionados a melhora do desempenho e da equidade escolar. Conforme mencionado antes, a eficácia está relacionada com a capacidade da escola viabilizar o aumento do nível do desempenho e da aprendizagem dos alunos. A equidade chama a atenção nesses estudos uma vez que a desigualdade dentro da escola pode ser maior do que a variação entre as escolas (SOARES, 2005; BARBOSA, 2006). O conceito de equidade está atrelado a tentativa de reduzir as desigualdades intraescolares que os alunos apresentam ao se preocupar em criar oportunidades de aprendizado para todo o corpo discente. De acordo com

Franco *et al.* (2007, p. 280), os “fatores promotores de equidade intraescolar são aqueles que propiciam a moderação (e, eventualmente, a superação) da desigualdade no desempenho escolar de alunos que frequentam as mesmas unidades escolares”. Ainda sobre esses conceitos, Franco *et al.* (2007) reforçam que eles não devem ser considerados de forma independente, pois a circunstância ideal para uma escola é quando:

as características associadas à equidade intra-escolar também estão associadas à eficácia escolar. Neste caso, um mesmo conjunto de práticas escolares que atua, concomitantemente, no sentido de aumentar o desempenho médio das escolas e de promover distribuição mais equânime de desempenho escolar dos alunos que frequentam as mesmas escolas unidades escolares (FRANCO *et al.*, 2007, p.281).

2.2.1. Fatores escolares associados ao desempenho e à equidade

Tanto a literatura internacional quanto a nacional (REYNOLDS & TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008; SOARES, 2005; FRANCO *et.al.*, 2007) são compostas por diversos estudos em eficácia escolar e efeito-escola que apontam certos fatores internos à escola capazes de afetar o processo de ensino-aprendizagem. A revisão bibliográfica dos principais achados de tais estudos, grosso modo, agrupam os fatores promotores de eficácia e equidade nas seguintes dimensões: organização escolar, gestão, práticas e atitudes docentes, ênfase pedagógica, clima escolar, entre outros. Essas pesquisas são baseados em evidências empíricas e em revisões da área e, embora tenham sido analisados em contextos diferentes, muitos de seus achados têm sobreposições, indicando características semelhantes em algumas escolas que conseguiram influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, eles buscaram compilar, caracterizar e até listar alguns fatores e práticas da escola que têm mais chances de promover qualidade e equidade das oportunidades educacionais. Contudo, vale ressaltar que a ideia não é fornecer receitas ou protocolos prontos para serem aplicados e sim de compreender como esses aspectos estão relacionados com o processo de ensino-aprendizagem.

Os fatores escolares descritos por esses estudos (REYNOLDS & TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008; SOARES, 2005; FRANCO *et.al.*, 2007) ocorrem, em sua grande maioria, em três níveis dentro da escola: na escola como um todo, na sala de aula e na relação entre os atores escolares, em especial na parceria escola-família. Apesar da divisão desses três níveis, é necessário entender que esses fatores escolares se relacionam e, assim como a escola é uma organização complexa, seus processos também estão conectados e sofrem constante

interações. A seguir, como exemplo, são apresentados alguns dos fatores escolares identificados por essa literatura.

No nível da escola

- o perfil da liderança: representado pelo papel da gestão.
- as políticas e as práticas escolares: referente às normas e aos procedimentos do sistema e/ou da própria escola que refletem na organização escolar, como a enturmação, a alocação de professores, o currículo e a distribuição dos turnos.
- o clima escolar: obtenção de um ambiente favorável tanto para o trabalho quanto para a aprendizagem.
- os objetivos e visões compartilhados: compreensão da equipe sobre a importância de pôr em prática os valores, os propósitos e a missão da escola.

No nível da sala de aula

- a expectativa do professor: demonstração de expectativas positivas quanto ao desempenho de todos os alunos, no sentido de acreditar que todos podem aprender e de mantê-los estimulados.
- a ênfase acadêmica: concentração voltada para o ensino e a aprendizagem, como o uso do tempo na sala de aula, o passar e corrigir o dever de casa e o conhecimento do professor acerca da disciplina.
- o monitoramento do progresso dos alunos: avaliação constante com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos, o programa de ensino e a prática dos professores.

Na relação entre os atores escolares

- o envolvimento dos pais: estabelecimento de relações positivas de apoio e cooperação entre a escola e a família com o propósito de fortalecer a participação dos pais na aprendizagem dos filhos.

É dentro desta perspectiva de investigar como os fatores intraescolares podem explicar as desigualdades dentro da escola e entre as escolas que o presente estudo exploratório está inserido. O foco concentra-se em analisar as políticas e as práticas escolares que refletem na organização escolar, mais especificamente o procedimento de enturmação. Parte-se do pressuposto de que as decisões tomadas no momento da enturmação podem impactar diretamente ou indiretamente o processo de ensino-aprendizagem, visto que os mecanismos

intraescolares são dependentes e inter-relacionam dentro da complexidade da escola. Desta forma, o presente estudo se debruça sobre o processo de enturmação e seus possíveis efeitos na eficácia e, principalmente, na equidade escolar.

2.3. Enturmação, eficácia e equidade

De acordo com Reynolds e Teddlie (2008), o procedimento de enturmação faz parte dos fatores intraescolares envolvidos no processo de eficácia escolar e, portanto, tem capacidade de influenciar na aprendizagem dos alunos. A decisão da enturmação afeta toda a unidade escolar, mas o desdobramento dessa prática recai especialmente na sala de aula. Dependendo da forma e dos critérios adotados, a enturmação pode permitir oportunidades diferenciadas de aprendizagem, inclusive dentro da própria escola, gerando assim consequências na trajetória escolar dos alunos. Além disso, devido a interdependência dos mecanismos intraescolares, a composição da turma pode acabar contribuindo para a decisão e ação de outros fatores que também estão relacionados com o processo de ensino, como: a alocação, a expectativa e a prática dos professores e o efeito pares, ou seja, a interação do grupo de alunos que estão na mesma turma.

Na literatura, principalmente na internacional, a enturmação é um tema que permeia os debates sobre políticas e práticas educacionais, visto sua relação com os estudos em eficácia escolar e a igualdade de oportunidades educacionais. Um grande foco das pesquisas incide sobre a formação de turmas de acordo com o desempenho ou habilidade dos alunos. Ireson e Hallan (2001) discorrem sobre o assunto no livro *“Ability Grouping in Education”*, mostrando como a organização no agrupamento dos alunos é expressiva e debatida no Reino Unido desde a década de 30 quando começaram a agrupar os alunos por habilidades. A questão do agrupamento e suas formas na Inglaterra, apesar de sofrer mudanças e críticas ao longo do tempo, contou com o envolvimento tanto das pesquisas empíricas sobre o assunto quanto do sistema educacional britânico através de recomendações e regulamentos para tal prática.

No Brasil, a discussão sobre o tema parece não ter tanta importância e ainda é pouco explorada. O que chega a ser contraditório, uma vez que essa prática é frequentemente realizada nas escolas brasileiras. A legislação nacional não oferece nenhuma orientação formal direcionada à formação de turmas e deixa essa parte da regulamentação à cargo dos sistemas estaduais e municipais de ensino, que por sua vez lançam através de portarias e resoluções normativas acerca da enturmação. Contudo, vale uma reflexão sobre como essas

regulamentações são recebidas e, conseqüentemente, implementadas em cada parte do sistema educacional. Gomes (2005) destaca que as orientações e normas não chegam com facilidade as diferentes camadas do sistema, pois esse seria comparado a uma cebola constituída por sucessivas camadas, desde as diversas redes, passando pelos órgãos gestores regionais e locais, entrando nas escolas, até chegar nas turmas, nos professores e, por fim, nos alunos, obtendo assim variações do grau de adesão aos objetivos da escola.

2.3.1. Enturmação: definição e formas de organização

A enturmação também é entendida pela forma como a escola agrupa ou distribui seus alunos em turmas. As políticas e as práticas voltadas para esse procedimento podem basear seus critérios em diversos aspectos, como: idade, desempenho/habilidade, defasagem série-idade, gênero, entre outros. Contudo, essa prática não deve ser realizada de modo mecânico e nem negligente. De acordo com Soares (2005, p.186), “a alocação de alunos a diferentes turmas é uma importante decisão acadêmica, pois define o ambiente em que se dará a instrução”. Geralmente, a decisão sobre a enturmação é de responsabilidade da equipe de gestão, sendo norteadada por regras do sistema ou da própria escola, e sua realização ocorre após o período de matrícula. Contudo, as configurações iniciais das turmas no começo do ano letivo podem ser alteradas ao longo do período, por diversos motivos, sendo esses intencionais ou não.

Uma forma muito usual de organizar as turmas é através do agrupamento de alunos com características semelhantes. No Reino Unido, Ireson e Hallan (2001) mostram que existe uma tradição de seleção e organização de turmas por habilidades – *ability grouping*, obtendo turmas mais homogêneas quanto a esse critério. A seguir são apresentadas as principais formas de organização de turmas usadas nessas escolas, descritas por Ireson e Hallam (2001), mostrando as variações e as combinações que foram adotadas ao longo do tempo:

- *Streaming*: foi o primeiro tipo de enturmação no Reino Unido, sendo o mais rígido, e sua formação é baseada por nível de habilidade acadêmica. Os alunos são distribuídos em turmas de acordo com suas habilidades, verificado por um teste de capacidade gerais, e permanecem nessa organização para todas as disciplinas.
- *Setting*: os alunos são separados e agrupados de acordo com suas habilidades acadêmicas em determinadas disciplinas. É uma forma menos rígida de enturmação,

pois os alunos podem ser reorganizados dependendo da disciplina. Esse tipo de enturmação pode permanecer o ano letivo todo ou por um tempo delimitado.

- *Mixed ability*: não se agrupa alunos por habilidades. A enturmação pode ser realizada de forma aleatória ou em uma tentativa de equilibrar as habilidades dentro da sala de aula. Além disso, pode haver a possibilidade de manter a proporção de gênero e etnia entre as turmas.
- *Within class grouping*: os alunos são agrupados dentro da mesma sala de aula de acordo com suas habilidades. A turma pode ser heterogênea e só ser organizada em grupos em determinadas disciplinas conforme as habilidade dos alunos.
- *Cross-age grouping*: alunos de diferentes idades ou série/ano são agrupados em uma turma. Após, eles podem ser reagrupados por *setting*, *within class grouping* ou *mixed ability*.

Ireson e Hallan (2001) ainda apontam outras formas alternativas de enturmação, por exemplo: turmas separadas por gênero, as classes especiais e os diferentes tipos de estratégias que podem ser aplicados dentro de sala de aula, como a criação de grupos de cooperação. No entanto, as autoras argumentam que a chave da questão está em ter flexibilidade para atender as necessidades dos alunos. Desta forma, o conhecimento sobre essa prática propicia uma tomada de decisão mais consciente, fornecendo instrumentos para uma melhor escolha, combinação ou alternativa de estratégias no intuito de potencializar o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social, dos diferentes grupos de alunos. Ao mesmo tempo, essa flexibilidade dependeria de outros fatores associados à complexidade da escola, envolvendo o tamanho das turmas, o recurso, o monitoramento constante das necessidades dos alunos e a experiência da gestão e dos professores.

No contexto brasileiro, em comparação com o Reino Unido, parece não existir uma padronização tão clara quanto à enturmação por desempenho ou habilidade. Entretanto, alguns programas e políticas destinados à classes de correção de fluxo se encaixariam em um tipo de enturmação formal para os alunos com certa defasagem de série-idade ou aprendizado. De um modo geral, as organizações de turmas mais utilizadas são por idade e série/ano. Contudo, é importante considerar os procedimentos de enturmação informais que acontecem dentro da escola, agrupando alunos com certas características.

2.3.2. Enturmação e seus efeitos

Diversos estudos internacionais observaram o efeito da enturmação sobre o processo ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar, principalmente no que se refere a igualdade de oportunidades educacionais. Essas pesquisas em sua grande maioria foram realizadas nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio. A enturmação por habilidade ganha destaque nas pesquisas sobre o tema. A defesa desse tipo de enturmação explica que essa prática possibilita um ensino mais efetivo, pois os professores podem adaptar suas abordagens e práticas de acordo com as diferentes habilidades dos alunos. Por outro lado, a alegação contra esse tipo de enturmação pondera que a seleção contribui para a desigualdade de oportunidades educacionais, visto que ocorrerá uma instrução diferenciada entre as turmas, limitando as chances dos alunos e aumentando a possibilidade de exclusão social (GAMORAN, 1995; IRESON & HALLAN, 2001).

Gamoran *et al.* (1995) ainda chama atenção para duas consequências que a enturmação por habilidade pode desencadear. A primeira é relativa a composição dos alunos na sala de aula, pois a capacidade intelectual dos alunos também é um recurso importante na interação e na troca entre os colegas de classe. A segunda é referente tanto a alocação dos professores quanto a sua prática, visto que existe uma tendência de alocar os melhores professores nas melhores turmas e deixar os menos experientes com as turmas de baixo desempenho. Além disso, a motivação dos professores das turmas de baixo desempenho pode ser afetada, assim como sua dedicação no planejamento e na sua prática na sala. Gamoran (1992) também reforça o questionamento sobre o uso do agrupamento por habilidade com o argumento que essa habilidade refere-se a percepção da escola sobre o desempenho dos alunos e, como o desempenho também está relacionado com as desigualdades sociais, essa divisão de turmas pode acabar separando os alunos por características raciais, étnicas e/ou econômicas. Desta forma, essa prática acaba contribuindo mais para as desigualdades do que para a equidade.

Poucas pesquisas apoiam a indicação da enturmação por habilidade para melhorar o rendimento escolar. Por outro lado, na literatura, existem estudos bem estruturados que mostram que a prática da enturmação por habilidade tende a beneficiar mais as turmas de alto desempenho do que as turmas de baixo desempenho. Em um estudo britânico, 9.000 alunos de escolas secundárias² foram acompanhados durante cinco anos, sendo que uma parte dos estudantes pertenciam à escolas com enturmação por habilidade e outra parte, à escolas sem

² O ensino ou escola secundária britânica corresponde a faixa etária entre onze a dezoito anos que no Brasil seria referente ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

esse tipo de enturmação (FOGELMAN, 1983; KERCKHOFF, 1986: apud GAMORAN, 1992). Os resultados mostram uma pequena diferença nas médias de desempenho entre as escolas com e sem enturmação por habilidade. Contudo, nas escolas com enturmação, os alunos das turmas de alto desempenho apresentaram melhores resultados quando comparados com os alunos de perfil semelhante nas escolas com turmas heterogêneas. O inverso também foi verificado, ou seja, os alunos enturmados em classes de baixo desempenho obtiveram resultados piores do que os alunos nas escolas sem enturmação com características similares tanto a familiar quanto o desempenho inicial. A discrepância encontrada entre as turmas agrupadas por habilidade, ou seja, o contraste dos resultados das turmas de alto e baixo desempenhos, foi a possível explicação da pesquisa para não achar diferença entre as médias gerais das escolas com e sem enturmação por habilidade. Sendo assim, como conclusão sobre o agrupamento por habilidade, o estudo aponta que “os efeitos sobre a produtividade da escola podem ser considerados nulos, porém o impacto sobre a equidade foi substancial” (GAMORAN, 1992, p.12).

Em um outro estudo desenvolvido em 18 escolas do centro-oeste dos Estados Unidos, Gamoran *et al.* (1995) compararam a composição e a instrução ofertada em 92 turmas referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio. Todas as turmas analisadas tiveram a organização baseada no critério de habilidade, sendo classificadas em turmas de alto, médio e baixo desempenho. Através de questionários para os alunos e os professores, de observação de sala de aula e de testes de literatura, os pesquisadores analisaram os efeitos da enturmação por habilidade durante o ano letivo. Sobre a composição das turmas, os resultados dessa pesquisa mostram uma maior concentração de grupos minoritários e com níveis socioeconômicos desfavoráveis nas turmas de baixo desempenho quando comparado com as turmas de alto de desempenho. Esse dado fortalece a hipótese de que a enturmação por habilidade não é neutra e que a alocação dos alunos tende a coincidir com as desigualdades sociais fora da escola. Em termos de instrução, os pesquisadores apontam que as turmas de alto desempenho demonstraram uma maior participação nas atividades, assim como, se apropriaram mais das discussões em sala de aula, tendo mais tempo dedicado para esse tipo de exercício. O estudo conclui que a enturmação por habilidade divide os alunos tanto por características cognitivas quanto por sociais e reforça que essa prática contribui para aumentar as desigualdades educacionais, pois o tipo de instrução oferecido dentro de sala de aula colabora para uma aprendizagem diferenciada entre as turmas.

O site da *Education Endowment Foundation*³ analisa o impacto da prática de enturmação por habilidade, principalmente do *streaming* e *setting*, e chega a conclusões similares. Uma meta-análise de seis estudos respalda os resultados das pesquisas citadas anteriormente e mostra que a prática do *streaming* e *setting* não parece ser uma estratégia eficiente para aumentar o rendimento de alunos em desvantagem, visto que esses são os mais suscetíveis a alocação nas turmas de baixo desempenho. O conjunto de dados também sugere que esse tipo de prática beneficia mais os alunos nas turmas avançadas e acaba prejudicando a aprendizagem dos alunos das turmas de baixo rendimento. O progresso dos alunos das turmas de baixo desempenho, quando comparado com o dos alunos em condições semelhantes em turmas heterogêneas, apresenta um atraso de um a dois meses ao longo do ano. Em contrapartida, o oposto ocorre da mesma forma, o progresso dos alunos em turmas de alto desempenho tende a acelerar em um ou dois meses quando comparado aos alunos de turmas sem agrupamento por habilidade. Um outro ponto importante que essa pesquisa levanta é a contribuição de um possível impacto negativo, a longo prazo, na atitude, na autoestima e no interesse escolar dos alunos que pertencem às turmas de baixo desempenho.

No Brasil, mesmo sendo um tema pouco estudado, já se observa evidências na mesma direção. As pesquisas sobre práticas de enturmação se concentram no segmento do Ensino Fundamental e indicam estar fortemente relacionadas com a aprendizagem. Alves e Soares (2007) realizaram uma pesquisa de desenho longitudinal em sete escolas públicas de Belo Horizonte, observando a variação de ganho em português e matemática ao longo da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. Os alunos realizaram testes de português e matemática no início e no final do ano letivo e responderam a um questionário contextual. Além disso, foram realizadas entrevistas com os professores e os familiares com o intuito de obter uma melhor compreensão dos dados quantitativos. Esse estudo demonstra que a diferença de desempenho entre as turmas aumenta quando a escola agrupa os alunos por nível de habilidade e, que, de modo geral, corresponde com o nível socioeconômico. Ao mesmo tempo, as diferenças diminuem quando os critérios de enturmação são mais neutros, visando turmas heterogêneas no que diz respeito a habilidade dos alunos. Assim como nas pesquisas internacionais, os resultados desta pesquisa apontam que a organização de turmas homogêneas por nível de habilidade acaba desfavorecendo os estudantes em desvantagem. Uma das discussões sobre esses dados é que as escolas acabam planejando objetivos mais simples para turmas com

³ Education Endowment Foundation (EEF) é uma organização independente que fornece, através de seu site, dados de evidências robustas em educação para professores e escolas com o intuito de melhorar as práticas escolares e impulsionar a aprendizagem das crianças e dos jovens, principalmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

níveis mais baixos, criando oportunidades desiguais de aprendizado. Desta forma, dependendo dos critérios adotados pela escola ou pelo sistema educacional no momento da organização das turmas, as desigualdades dentro do espaço educacional podem ser potencializadas.

Sendo assim, para além da questão de selecionar e separar alunos por determinadas características, a organização de turmas pode gerar, como consequência de sua composição, outros desdobramentos que perpassam pela relação entre enturmação e as desigualdades. Uma possível explicação está associada a composição do grupo e outros mecanismos intraescolares que influenciam na aprendizagem e nas aspirações escolares e futuras dos estudantes, como: efeito pares, distribuição de professores entre as turmas e motivação, expectativa e experiência do professor (COSTA & KOSLINSKI, 2006).

Alguns estudos apontam que a motivação e a aspiração escolar futura podem ser afetadas através das interações e de como o aluno é tratado ao longo de sua trajetória. Ireson e Hallam (2001), em um estudo sobre a percepção dos alunos sobre o agrupamento por habilidade, mostraram que a maioria dos alunos já tinha experienciado alguma situação de provocação e/ou rotulação. A diferença constatada foi que as rotulações dos alunos que pertenciam às turmas de alto desempenho não eram de cunho tão pejorativas ou depreciativas quanto dos alunos das turmas de baixo desempenho. O trabalho do Rist (1977) ainda acrescenta que tanto a expectativa dos professores quanto a rotulação constante durante os anos escolares acabam sendo incorporadas pelos alunos e, por conseguinte, refletem no seus desempenhos e motivações (RIST, 1977; COSTA & KOSLINSKI, 2006). Nesse sentido, pode-se considerar que algumas práticas de enturmação têm o potencial não só de promover, diretamente ou indiretamente, maior segregação no ambiente escolar, como também de intensificar a desigualdade entre os estudantes.

Um outro procedimento escolar que está relacionado, em certa medida, com a prática de enturmação é a política de alocação de alunos por turnos. Dependendo dos critérios utilizados nessa seleção e organização, a prática da enturmação pode ser aplicada via separação dos alunos nos turnos. Nessa perspectiva, a pesquisa de Bartholo e Costa (2014) reforça essa ideia e indica que as políticas de alocação de alunos por turnos no Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, têm impacto sobre os níveis de segregação. O conceito de segregação adotado pelos autores foi referente “à distribuição desigual de estudantes que compartilham uma característica específica em um conjunto de escolas” (p.672). Através do Índice de Segregação (*Segregation Index – GS*) a mensuração foi realizada e quatro indicadores de desvantagem potencial de estudantes foram utilizados:

pobreza, educação dos pais, cor e distorção idade/série. Os resultados mostraram que os estudantes foram designados e agrupados em um determinado turno baseado em seu percurso escolar, principalmente pela distorção série/idade e que esses alunos em situação de desvantagem se concentravam mais no turno da tarde. Desta forma, a prática segregacionista seria efetivada dentro da escola, sinalizando que a política adotada pela gestão, intencional ou não, tem um caráter seletivo e classificatório. Visto que a maioria das escolas públicas municipais oferecem dois ou mais turnos e que pode haver mudanças na equipe escolar entre os turnos, é até possível considerar que o mesmo espaço escolar teria duas escolas distintas, de acordo com seu turno. Por fim, os autores questionam se essa prática de selecionar e separar os estudantes em desvantagem por turnos não estaria contribuindo para acentuar as características reprodutivas do sistema educacional.

Tendo em vista que os estudos, tanto internacional quanto nacional, sobre organização de turmas são voltados para os segmentos do Ensino Fundamental e Médio, o presente estudo busca expandir o debate ao tentar compreender como esses processos ocorrem dentro da Educação Infantil. No contexto internacional, pesquisas sobre composição de turmas na Educação Infantil já são vislumbradas há algum tempo. Alguns estudos discorrem sobre formação de turmas heterogêneas ou homogêneas em relação a idade, sugerindo que turmas com crianças de diferentes idades, na Educação Infantil, poderiam proporcionar mais trocas e socializações. Katz *et al.* (1990) aponta que turmas com idades heterogêneas favorecem tanto a crianças mais novas quanto as mais velhas, pois a interação traz benefícios cognitivos e sociais para todo o grupo e permite espaços plurais que respeitam a maneira e o tempo de desenvolvimento de cada criança.

Outros estudos, de caráter mais empírico e mais recentes, mostram evidências do impacto de algumas políticas no seguimento da Educação Infantil. É o caso da pesquisa holandesa (DE HAAN *et al.*, 2013) que investigou como as políticas de enturmação para crianças de pré-escola consideradas em desvantagem social e educacional influenciavam nas habilidades acadêmicas das mesmas. Para tal, os pesquisadores realizaram um estudo longitudinal, com duração de dois anos, e compararam o desenvolvimento de 91 crianças em condição desfavorável, isto é, em desvantagem social e educacional. Essas crianças foram enturmadas em dois tipos de classes: 1) em turmas com grande concentração de crianças em situação de vulnerabilidade e pertencentes a um programa educacional específico que busca promover as habilidades acadêmicas desse grupo e 2) em turmas com pequena concentração de crianças com o mesmo nível de desvantagem, porém em agrupamentos heterogêneos em relação à condição social e educacional e sem o programa. Através de três medidas

verificadas por testes, uma no início do ingresso dos alunos e duas no final de cada ano letivo, e mais observações de sala de aula, o estudo conclui que crianças consideradas vulneráveis tendem a desenvolver mais habilidades em linguagem e matemática quando estão alocadas nas turmas heterogêneas, sem o programa, do que em turmas específicas, com o programa educacional direcionado para atender esse grupo em desvantagem. Uma possível explicação para esse fato está associada com a composição das turmas heterogêneas que, sendo essas mais balanceadas em termo socioeconômico e cultural, promovem uma maior interação das crianças que possuem diferentes níveis de desenvolvimento.

Como este tipo de pesquisa ainda é escasso no Brasil, o trabalho, ainda que exploratório, pretende contribuir para a área, analisando a forma como as turmas da pré-escola da Educação Infantil são organizadas. A concepção de investigar as turmas de pré-escola, no caso mais propriamente dito, as turmas do PRE-I, está relacionada com o início da obrigatoriedade da escolarização no Brasil, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴, deve-se garantir a educação básica desde os quatro anos de idade. Desta forma, considerando todo esse debate, o estudo tentará verificar se existe algum padrão na prática da enturmação das turmas de PRE-I das escola públicas municipais que ofertam a Educação Infantil no Rio de Janeiro. A hipótese é que dependendo da tomada de decisão no momento da enturmação, essa prática pode interferir na composição da turma e resultar em agrupamentos mais ou menos homogêneos para certas características, que por sua vez, podem influenciar no desenvolvimento das crianças. Sendo assim, a forma como as escolas enturam as crianças pode não só revelar como as mesmas lidam com as diferenças sociais que as crianças apresentam, como também pode potencializar ou diminuir as desigualdades educacionais desde o início da trajetória escolar dessas crianças.

⁴ Com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 garante no Art.4 a obrigatoriedade da educação básica desde os quatro anos de idade, contemplando as crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, na modalidade pré-escola.

3. ENTURMAÇÃO E LEGISLAÇÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

O primeiro passo para tentar compreender como ocorre a enturmação nas escolas é buscar a regulamentação nos documentos oficiais. Na regulamentação nacional, a LDB⁵ indica que a organização da educação básica deve ser por “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Contudo, essa lei não apresenta nenhuma normatização em relação, especificamente, à enturmação. Sendo assim, como cabe aos municípios a responsabilidade pelo atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental⁶, esse capítulo apresenta as diretrizes para enturmação na rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. Desta forma, apesar da gestão escolar ser a responsável por essa ação dentro das unidades escolares, as políticas de organização de turmas adotadas são normalmente norteadas por portarias e resoluções publicadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). A primeira parte do capítulo descreve os critérios que foram utilizados no processo de enturmação das turmas de Educação Infantil no ano de 2017, foco do presente estudo exploratório, e na segunda parte, discorre sobre as orientações da organização de turmas no segmento do Ensino Fundamental, mostrando que há concepções diferentes entre essas duas etapas.

3.1. A legislação para a Educação Infantil

No município do Rio de Janeiro, todo ano, geralmente no meio do segundo semestre, a SME aprova e publica resoluções que regulamentam, para o ano seguinte, as diretrizes para as matrículas, define os critérios para enturmação e dispõe sobre a estrutura e o horário de atendimento em todas as suas etapas da educação e em todas as unidades públicas do sistema municipal de ensino. Na maioria das vezes, essas resoluções seguem o mesmo padrão dos anos anteriores, porém, elas podem sofrer alterações ou ajustes de acordo com política vigente da SME-RJ.

Para o ano de 2017, a resolução dividiu a Educação Infantil em duas modalidades⁷: 1) creche, composta por berçário e maternal, atendendo crianças de seis meses a três anos e onze

⁵ Art. 23 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁶ Art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁷ Art. 5 da Resolução SME nº 1427, de 24 de outubro de 2016.

meses e 2) pré-escola, com PRE-I e PRE-II, contemplando crianças de quatro a cinco anos e onze meses. Nesse sentido, a SME-RJ acompanha as diretrizes da educação nacional⁸, oferecendo a Educação Infantil em duas categorias, creche e pré-escola. No ano anterior, em 2016, a resolução⁹ só previa orientações para a modalidade pré-escola e em nenhum momento abrangeu normas para a modalidade creche ou para as crianças dessa faixa etária. Fato esse curioso, visto que a SME vem investindo e efetivando uma política voltada para a Educação Infantil através do projeto chamado Espaço de Desenvolvimento Infantil desde 2010. A proposta central dessa política é a criação de unidades que ofereçam as duas modalidades em um mesmo ambiente a fim de possibilitar o acesso e a permanência desse segmento em um só local e, assim, favorecer o acompanhamento tanto do desenvolvimento quanto do crescimento desse grupo.

Seguindo o princípio da divisão interna da Educação Infantil e a resolução¹⁰, a realização da matrícula nesse segmento foi determinada pela idade. A criança tinha que ter seis meses completos até o início do ano letivo de 2017 para entrar na modalidade creche e ter quatro anos completos ou a completar até 31 de março do ano letivo de 2017 para entrar na modalidade pré-escola. Da mesma forma, o critério regulamentado para a organização de turmas foi exclusivamente baseado na idade das crianças. De acordo com a resolução¹¹ da SME-RJ, tanto a organização de turmas quanto o quantitativo de crianças por turmas deveriam obedecer às seguintes regras:

- Berçário: formado por vinte e cinco crianças na faixa de seis meses a um ano e onze meses.
- Maternal I: formado por vinte e cinco crianças na faixa de dois anos a dois anos e onze meses.
- Maternal II: formado por vinte e cinco crianças na faixa de três anos a três anos e onze meses.
- PRE-I: formado por vinte e cinco crianças na faixa de quatro anos a quatro anos e onze meses.
- PRE-II: formado por vinte e cinco crianças na faixa de cinco anos a cinco anos e onze meses.

⁸ Com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, afirma no Art. 30 que a Educação Infantil será oferecida em: I) creches para crianças de até três anos de idade e II) pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade.

⁹ Anexo III da Resolução SME nº 1363, de 19 de outubro de 2015.

¹⁰ Art. 25 da Resolução SME nº 1428, de 24 de outubro de 2016.

¹¹ Anexo III da Resolução SME nº 1427, de 24 de outubro de 2016.

Contudo, algumas exceções foram previstas na própria regulamentação para as duas modalidades da Educação Infantil. Em caso de necessidade, a resolução permitiu: 1) o estabelecimento de turmas com faixa etária diferentes, conhecidas como turmas mistas, desde que seu critério fosse a aproximação das idades, 2) cada turma da Educação Infantil poderia ter até duas crianças apresentando deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, tendo que ter a redução de duas crianças no quantitativo para cada criança incluída e 3) o acréscimo de dez por cento ao quantitativo da turma, se ainda tivesse demanda, com isenção das turmas com inclusão.

O documento também determinou os horários de atendimento da Educação Infantil. As unidades escolares que funcionaram em horário integral, ou seja, em turno único, ofereceram atendimento de sete (7:30min às 14:30min) ou nove horas (7:30min às 16:30min) de trabalho escolar. Já as de horário parcial, um turno de manhã (7:30min às 12h) e outro de tarde (13h às 17:30min), com quatro horas e trinta minutos de trabalho escolar por turno. Entretanto, os parâmetros para a unidade escolar ser de horário integral ou parcial não foram descritos.

3.2. As diferenças entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental

Enquanto na Educação Infantil o único critério descrito pelos documentos oficiais para nortear o processo de enturmação é a idade, no Ensino Fundamental o regulamento considerou, além da idade, outros aspectos. No ano de 2017, as unidades escolares que ofereciam o Ensino Fundamental tiveram que ponderar a decisão da enturmação em conformidade com os resultados obtidos pelos alunos no final do ano letivo de 2016. Desta maneira, a gestão teve que utilizar os seguintes critérios descritos na resolução¹² para a enturmação: o conceito final, a frequência, a idade ou a origem. O documento também apresentou um quadro de enturmação para o Ensino Fundamental para facilitar a orientação dessa prática. Abaixo, segue uma parte desse quadro, somente com os anos iniciais do Ensino Fundamental, como um exemplo:

QUADRO 1: Critérios de enturmação para as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental para o ano letivo de 2017

¹² Art. 24 da Resolução SME nº 1428, de 24 de outubro de 2016.

Ano cursado em 2016	Conceito Final	Frequência	Idade em 2017	Enturmação 2017
Pré-escola	-	Igual ou superior a 60%	Na idade (6 anos completos ou a completar até 31/03/2017)	1º ano
		Inferior a 60%	Na idade (6 anos completos ou a completar até 31/03/2017)	1º ano
1º ano	MB, B ou R	Igual ou superior a 75%	Na idade	2º ano
			Defasado (nasc. até 31/12/2008)	2º ano
		Inferior a 75%	Na idade	1º ano – indicação de reclassificação
			Defasado (nasc. até 31/12/2009)	1º ano – indicação de reclassificação
	I	Igual ou superior a 75%	Na idade	2º ano
			Defasado (nasc. até 31/12/2008)	2º ano
		Inferior a 75%	Na idade	1º ano – possibilidade de reclassificação, tendo em vista o ciclo de alfabetização
			Defasado (nasc. até 31/12/09)	1º ano – possibilidade de reclassificação, tendo em vista o ciclo de alfabetização
2º ano	MB, B ou R	Igual ou superior a 75%	Na idade	3º ano
			Defasado (nasc. até 31/12/2006)	3º ano
		Inferior a 75%	Na idade	2º ano – indicação de reclassificação
			Defasado (nasc. até 31/12/2007)	2º ano – indicação de reclassificação
	I	Igual ou superior a 75%	Na idade	3º ano
			Defasado (nasc. até 31/12/2006)	3º ano
		Inferior a 75%	Na idade	2º ano – possibilidade de reclassificação, tendo em vista o ciclo de alfabetização
			Defasado (nasc. até 31/12/2007)	2º ano – possibilidade de reclassificação, tendo em vista o ciclo de alfabetização
3º ano	MB, B ou R	Igual ou superior a 75%	Na idade	4º ano
			Defasado (nasc. até 31/12/2005)	Aceleração 1
		Inferior a 75%	Na idade	3º ano – indicação de reclassificação
			Defasado (nasc. até 31/12/2005)	Aceleração 1
	I	Igual ou superior a 75%	Na idade	3º ano
			Defasado (nasc. até 31/12/2006)	3º ano
		Inferior a 75%	Na idade	3º ano
			Defasado (nasc. até 31/12/2006)	3º ano

Fonte: Anexo II da Resolução SME nº 1428, de 24 de outubro de 2016.

Um outro ponto em que as diretrizes de enturmação se distanciam daquelas referentes à Educação Infantil é que o quantitativo de alunos por turma varia de acordo com a fase do Ensino Fundamental, da seguinte forma: 1) do 1º ao 3º ano, o número máximo determinado foi de trinta alunos por turma, 2) do 4º ao 6º ano, foi de trinta e cinco alunos por turma e 3) do 7º ao 9º ano, foi de 40 alunos por turma. Sendo assim, esse quantitativo é maior que na Educação Infantil, pois como mencionado anteriormente, o número máximo de crianças por turma ficou estabelecido em vinte e cinco para as duas modalidades, creche e pré-escola.

Ao comparar o processo de enturmação dos segmentos da Educação Infantil com o do Ensino Fundamental, pode-se perceber uma grande diferença, não só no quantitativo de alunos por turma, mas também nos critérios que conduzem a tomada de decisão. No Ensino Fundamental, o processo de enturmação mostrou-se mais complexo e sujeito a ramificar as trajetórias dos alunos a partir de suas experiências e progressos nas unidades escolares. Segundo o quadro de enturmação, foi possível observar um indicativo para agrupar alunos de acordo com os seus conceitos, ou seja, com o rendimento escolar do ano letivo anterior. A exceção recaiu sobre os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o 1º e o 2º, por não se aplicar a reprovação por conceito. O critério frequência também foi levado em consideração, pois mesmo com um bom conceito no final do ano letivo, alunos faltosos poderiam ser sinalizados para reprovação ou para reclassificação. Uma outra possibilidade existente nesse regulamento foi a de agrupar alunos que conjugaram conceito ou frequência com defasagem série-idade, inclusive encaminhando alguns desses alunos para as turmas de correção de fluxo escolar dentro de programas institucionalizados pela SME-RJ, como: aceleração e realfabetização.

Essa diferenciação pode ter como base a concepção da Educação Infantil descrita na LDB¹³ como a primeira fase da Educação Básica que tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Nesse sentido, as práticas educativas vivenciadas dentro do espaço da Educação Infantil devem proporcionar às crianças experiências que estimulem e ampliem as oportunidades de desenvolvimento e aprendizado. Essa perspectiva integrada acaba sendo refletida na forma como o trabalho pedagógico é avaliado na Educação Infantil, pois o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças deve ser realizados através de procedimentos sem propósitos de seleção, promoção,

¹³ Com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, no Art. 29.

classificação ou retenção¹⁴. Portanto, essa diferença de visão entre o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental pode explicar a variação dos critérios que orientam a prática da enturmação nesses dois segmentos.

¹⁴ Com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, no Art. 31.

4. METODOLOGIA E ANÁLISES

Esse capítulo está dividido em duas partes. A primeira parte descreve a metodologia utilizada na investigação exploratória da prática da enturmação em duas escolas públicas municipais de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. Desta forma, apresenta o desenho longitudinal da pesquisa “Linha de Base Brasil: um estudo longitudinal sobre a trajetória de aprendizagem de crianças”, o projeto maior que esse estudo está inserido, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como as fontes de dados e os motivos da escolha das duas escolas analisadas. A segunda parte é referente às análises descritivas dos dados obtidos com o intuito de verificar a composição das turmas de PRE-I dessas escolas e a possível influência da enturmação no desenvolvimento das crianças. Para observar se existe uma tendência de agrupar crianças com características semelhantes, o estudo analisa variáveis, como: idade, gênero, cor, escolaridade dos pais e participação em programas sociais. Além disso, para relacionar a prática de enturmação com o desenvolvimento das crianças, apresenta as análises dos resultados obtidos nos testes de linguagem e matemática, por turma e por escola, em dois momentos distintos, um no início do ano letivo e outro no final.

4.1. A pesquisa longitudinal

4.1.1. A pesquisa Linha de Base Brasil

Essa investigação exploratória entra no contexto da Educação Infantil através de uma pesquisa maior denominada “Linha de Base Brasil: um estudo longitudinal sobre a trajetória de aprendizagem de crianças”. A pesquisa é um dos projetos do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOPE), na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A proposta da Linha de Base Brasil é realizar um estudo com crianças desde a pré-escola até o primeiro ano do Ensino Fundamental para identificar as características das instituições, como insumos escolares e organização da oferta, e de processos pedagógicos associados ao desenvolvimento das crianças, em especial a alfabetização e o numeramento. Para tal, o desenho do estudo é longitudinal de 2017 até 2019, com uma amostra inicial aleatória de quarenta e seis escolas públicas municipais que ofertam a Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. As escolas estão distribuídas pelas onze

Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e possuem ofertas de dois tipos: Espaço de Desenvolvimento Infantil, principal política de Educação Infantil no município, e escolas regulares. A pesquisa, já em andamento, tem como perspectiva realizar quatro ondas de medição de aprendizagem. A primeira onda foi realizada no início do ingresso da pré-escola, nas turmas de PRE-I, em março/abril de 2017. A segunda onda foi realizada novamente com as mesmas turmas de PRE-I, no final do ano letivo, em novembro/dezembro de 2017. As próximas duas ondas serão realizadas no final de cada ano letivo, sendo a terceira no término do PRE-II em 2018 e a quarta ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental em 2019. Deste modo, a pesquisa pretende acompanhar as mesmas crianças ao longo da trajetória escolar desde o princípio, os seus primeiros anos obrigatórios de escolaridade (PRE-I e PRE-II) até entrar no Ensino Fundamental. Além do instrumento cognitivo utilizado para avaliar o desenvolvimento das crianças, a pesquisa conta com a coleta de dados em outras dimensões, como: dados contextuais através de questionários aos diretores, professores e responsáveis das crianças, dados pedagógicos através de observação de sala de aula e dados de aptidão física de coordenação motora global e fina. A seguir é apresentado os dois instrumentos que foram utilizados da Pesquisa Linha de Base Brasil no presente estudo:

O instrumento cognitivo

O estudo contou com as duas primeiras medições de aprendizagem aplicadas pela pesquisa Linha de Base Brasil em duas escola de Educação Infantil. A ideia foi verificar o desenvolvimento das crianças em dois momentos: 1) assim que elas chegam na escola, no PRE-I e 2) no final do ano letivo, ainda no PRE-I, para identificar o quanto essas crianças ganharam e se desenvolveram durante o ano letivo de 2017. O instrumento cognitivo avalia as noções de linguagem e matemática, gerando uma medida de proficiência com precisão no nível individual. A ferramenta utilizada para aferição dessas habilidades escolares é chamada *Performance Indicators in Primary School (PIPS)*, desenvolvida pelo grupo de pesquisadores do *Centre for Evaluation and Monitoring (CEM)*, da Universidade de Durham na Inglaterra, e vem sendo aplicada por vinte anos no Reino Unido e em outros países. O teste foi inicialmente elaborado para orientar o trabalho dos professores, como um instrumento de diagnóstico pedagógico para a própria escola. Contudo, ao decorrer do tempo, o teste também foi sendo incorporado no universo da pesquisa acadêmica e passou a ser utilizado em estudos envolvendo eficácia de políticas ou práticas educacionais. Além disso, essa ferramenta

possibilitou pesquisas em outros países, o que levou ao *International Performance Indicators in Primary School* (iPIPS).

A aplicação do teste é individual e com duração entre dez e vinte minutos, dependendo do ritmo de cada criança. O PIPS é apresentado a criança através de um caderno ilustrado e das perguntas que o aplicador faz para cada questão. A criança pode responder oralmente ou apontando para as figuras e as palavras do caderno e o aplicador insere as respostas da criança em um aplicativo do programa carregado em um tablet. O PIPS é um teste composto por uma parte de linguagem e outra de matemática. A parte de linguagem contém itens relativos à: escrita do nome, vocabulário, ideias sobre leitura, consciência fonológica, identificação de letras e reconhecimento de palavras e leitura. Já a parte de matemática inclui itens de: ideias sobre matemática, contagem e números, operações, identificação de formas e identificação de números. Vale ressaltar que a criança progride no teste de acordo com suas respostas, pois o programa foi formulado com uma autoparagem, ou seja, o teste apresenta os itens com um grau de dificuldade crescente e o próprio programa percebe se o teste deve ser interrompido ou continuar conforme os erros e os acertos da criança sobre os conteúdos expostos. A partir dos itens apresentados e respondidos pelas crianças, uma medida de linguagem e outra de matemática são calculadas utilizando o *rasch model*, com auxílio do software WinSteps¹⁵ (BOONE, 2016).

O instrumento contextual

O instrumento contextual utilizado no estudo foi o questionário direcionado para os responsáveis das crianças. O questionário foi aplicado individualmente com o aplicador fazendo as perguntas para o responsável e inserido as respostas em um aplicativo carregado em um tablet. O encontro com os responsáveis aconteceu dentro das escolas, durante a segunda onda da pesquisa Linha de Base Brasil, na hora da entrada e na hora da saída do turno escolar das crianças. As perguntas realizadas tentaram coletar informações sobre: o perfil sociodemográfico, a escolaridade do responsável, a existência de atividades orientadas em casa com a criança, a renda familiar, a participação em programas sociais, as faltas escolares das crianças e os motivos da ausência e o nascimento se foi em termo ou prematuro.

Em virtude da base de dados do Sistema de Gerência Acadêmica (SGA) da SME-RJ estar incompleta, foi utilizado os seguintes elementos contextuais coletados pelo questionário:

¹⁵ As medidas calculadas para a pesquisa Linha de Base Brasil foram realizadas pelos coordenadores do projeto.

a escolaridade dos pais e a participação em programas sociais. Desta forma, o estudo tentou minimizar a perda de informação e, assim, conseguir obter o máximo de dados sobre as características das crianças.

4.1.2. As fontes de dados

A investigação conjugou duas fontes de dados. Uma fonte foi a base de dados do SGA da SME-RJ que contém informações contextuais das crianças. Com os bancos disponibilizados pela SME-RJ foi possível realizar as análises das variáveis: idade, gênero, cor, escolaridade dos pais e cadastro em programas sociais. A variável de participação em programas sociais é empregada como uma *proxy* de desvantagem econômica, visto que esse benefício, tais como bolsa família ou cartão família carioca, é vinculado a renda da família. A segunda fonte de dados foi proveniente da pesquisa Linha de Base Brasil. Como descrito anteriormente, os dados utilizados foram coletados por dois instrumentos dessa pesquisa: o teste cognitivo realizado nas duas primeiras ondas que proporcionou a proficiência média das crianças por turmas e por escolas e os dois itens do questionário dos responsáveis, a escolaridade dos pais e a participação em programas sociais, que permitiram completar alguns dados faltantes (*missing*) da base da SME-RJ e, assim, diminuir a perda de informação.

A maior parte das variáveis utilizadas possui características de desvantagem que podem influenciar no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na trajetória escolar dos alunos. Desta forma, essas variáveis foram selecionadas com o objetivo de estimar as variações de padrão na composição das turmas, assim como, possibilitar a relação da composição das turmas com o desenvolvimento das crianças. Nesse caso, foi designado o valor 1 (um) para as categorias que apresentam desvantagens quando comparada com as categorias indicadas no valor de 0 (zero). O quadro 2 apresenta as variáveis utilizadas nas análises com suas devidas fontes e descrições:

QUADRO 2: Variáveis utilizadas nas análises da composição das escolas e das turmas e nas proficiências médias das crianças por turma

Variável	Fonte	Descrição
Idade	SGA/SME-RJ	Idade das crianças em meses
Gênero	SGA/SME-RJ	(0=menina, 1= menino)
Cor	SGA/SME-RJ	(0=branco / 1=não branco) A categoria não branco agregou preto e pardo
Educação Máxima dos pais	SGA/SME-RJ Linha de Base Brasil	Indica a escolarização máxima dos pais das crianças. Essa variável foi dividida em duas categorias (0=Ensino Médio ou Superior completo / 1= Ensino Fundamental incompleto e completo)
NIS (Número de Identificação Social)	SGA/SME-RJ Linha de Base Brasil	Indica se o responsável da criança faz parte de programas sociais, como Bolsa Família ou Cartão Família Carioca. Essa variável foi utilizada como uma <i>proxy</i> de pobreza (0=não / 1=sim)
Proficiência do PRE-I em Matemática (1ª e 2ª ondas - 2017)	Linha de Base Brasil	Indica a proficiência média de matemática das turmas e das duas escolas na 1ª e na 2ª onda (2017)
Proficiência do PRE-I em Linguagem (1ª e 2ª ondas - 2017)	Linha de Base Brasil	Indica a proficiência média de linguagem das turmas e das duas escolas na 1ª e na 2ª onda (2017)

Fonte: Elaboração própria.

4.1.3. A seleção das escolas

As duas escolas selecionadas para esse estudo exploratório fazem parte da amostra inicial da pesquisa Linha de Base Brasil. A decisão da escolha das escolas foi norteadas por três critérios:

- Escolas com o maior número de turmas de PRE-I. Essa escolha partiu do pressuposto de que quanto mais turmas as escolas possuem, mais chances de se observar a enturmação por certas características. Por exemplo, não faz sentido investigar o processo de enturmação em escola com apenas uma turma. Sendo assim, o trabalho buscou selecionar as escolas com três ou mais turmas de PRE-I por turno.
- Escolas com o menor número de dados faltantes (*missing*). Feita a seleção das escolas com mais de três turmas, o próximo passo foi realizar um levantamento dos dados dessas escolas para identificar quais apresentavam 75% dos alunos com dados nas

variáveis de interesse, pois como os bancos da SME-RJ para essa etapa apresentaram muitos dados faltantes, a ideia foi ter no máximo 25% de dados *missing* nas variáveis.

- Escolas que fossem próximas geograficamente e parecidas. Após a identificação das escolas com maior número de dados nos bancos, o último critério foi baseado pela distância entre as escolas e por apresentarem características semelhantes em termo de alunado que recebem e da complexidade de gestão - variável que indica as etapas, número de alunos, número de turmas oferecidas pela escola (SOARES & ALVES, 2013).

Desta forma, as duas escolas escolhidas fazem parte da atual política do município para Educação Infantil, ou seja, são Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs). Em 2017, as duas escolas ofertavam o PRE-I em dois turnos, manhã e tarde. Cada escola tinha seis turmas de PRE-I, chamadas por EI 41 até EI 46, sendo que três turmas - EI 41, EI 42 e EI 43 - eram turno da manhã e as outras três - EI 44, EI 45 e EI 46 - eram oferecidas no turno da tarde. Além disso, os dois EDIs pertencem a mesma CRE, estão localizados no mesmo bairro, e ficam a 1,58 km de distância um do outro. A fim de garantir o anonimato das escolas, o estudo as nomeou de EDI A e EDI B.

4.2. As análises descritivas

Nessa seção, o trabalho apresenta as análises realizadas com os dados obtidos dos bancos de dados disponibilizado pela SME-RJ e pela pesquisa Linha de Base Brasil. Para além de verificar se as regras e os procedimentos de enturmação orientados pela resolução da SME-RJ estão sendo respeitados nas turmas de PRE-I das duas escolas selecionadas, as análises também tentam observar se existe algum outro tipo de padrão de composição de turmas nessas escolas e se a enturmação mostra alguma relação com o desenvolvimento das crianças.

4.2.1. Perfil das escolas

As turmas de PRE-I das duas escolas selecionadas, EDI A e EDI B, além da proximidade física e da localização no mesmo bairro, apresentaram um perfil semelhante para as variáveis analisadas. Interessante notar que as características das turmas de PRE-I, das duas

escolas, sofreram pequenas mudanças ao longo do ano letivo de 2017. Isso ocorreu devido as modificações que aconteceram nas turmas após o período de matrícula. Por exemplo, o número total de crianças no PRE-I diminuiu nas duas escolas, quando se compara o mês de março (1ª onda) com o mês de novembro (2ª onda). O EDI A, em março, tinha 148 crianças matriculadas e, em novembro, o total era de 133 crianças. A mesma situação ocorreu no EDI B que começou o ano de 2017 com 157 crianças no PRE-I e no final do ano letivo tinha 143. O fato chama atenção porque parece existir uma movimentação de crianças desde o início até quase o final do ano letivo. Durante a 1ª onda, foi identificado que algumas das crianças matriculadas nunca chegaram a frequentar as escolas e, outras, já tinham sido transferidas. Na 2ª onda, também foi verificado essa movimentação com a saída e a entrada de crianças entre os meses de março e de novembro. Além disso, foi identificado que algumas crianças tinham trocado de turma e/ou turno dentro das escolas. Apesar dessa movimentação de crianças ao longo do ano, a composição das escolas no que diz respeito às variáveis analisadas não apresentou modificações expressivas. Esse fato pode ser observado nas tabelas 1 e 2 que mostram as composições das turmas de PRE-I nos EDI A e EDI B tanto no mês de março quanto no mês de novembro.

Como o estudo se deparou com a falta de dados nos bancos da SME-RJ, a apresentação desse quantitativo por variável é relevante, pois esse fato ocasiona uma limitação nas análises. Portanto, as tabelas 1 e 2 também indicam a porcentagem de *missing* em cada característica selecionada. Desta forma, a porcentagem total engloba os dados faltantes dos bancos da SME-RJ e do Linha de Base Brasil e a porcentagem de casos válidos mostra os dados obtidos no levantamento em ambos os bancos. A única variável que não foi possível obter menos de 25% de *missing* foi a escolarização máxima dos pais do EDI B no mês de março. Nesse momento, o questionário dos pais ainda não tinha sido realizado e, com a movimentação das crianças, não foi possível obter as informações das crianças que tinham saído das escolas. Contudo, em novembro, o valor do *missing* diminuiu um pouco, passando para 22,4%. As informações coletadas pelo questionário auxiliou ao complementar os dados faltantes, mas mesmo assim os dados *missing* para escolaridade dos pais continuou alto e limitando as análises. Mesmo com esse quantitativo de *missing* relativamente alto, o estudo conseguiu obter mais informações que, por exemplo, os questionários da Prova Brasil que apresentam em torno de 50% de dados faltantes para a variável escolaridade da mãe. Ainda assim, o problema da falta de dados deve ser investigado com cautela, pois geralmente é observado uma maior porcentagem de dados faltantes para alunos de famílias em condições mais vulneráveis e isso pode acabar gerando um viés nas análises.

TABELA 1: Perfil das escolas no mês de março - 1ª onda do Linha de Base Brasil

		EDI A % total	EDI A % válidos	EDI B % total	EDI B % válidos
N. de crianças		148		157	
Gênero	F	46,6%	46,6%	43,9%	43,9%
	M	53,4%	53,4%	56,1%	56,1%
	<i>Missing</i>	-	-	-	-
Cor	Branco	29,7%	29,7%	40,4,3%	41,2%
	Não branco	70,3%	70,3%	57,7%	58,8%
	<i>Missing</i>	-	-	1,9%	-
Educ. Max.	Fund.	37,8%	44,8%	32,1%	45,0%
	Médio/sup.	46,6%	55,2%	39,1%	55,0%
	<i>Missing</i>	15,5%	-	28,8%	-
NIS	Sim	47,3%	55,1%	39,7%	45,6%
	Não	38,5%	44,9%	47,4%	54,4%
	<i>Missing</i>	14,2%	-	12,8%	-

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SGA da SME-RJ e da pesquisa Linha de Base Brasil.

TABELA 2: Perfil das escolas no mês de novembro - 2ª onda do Linha de Base Brasil

		EDI A % total	EDI A % válidos	EDI B % total	EDI B % válidos
N. de crianças		133		143	
Gênero	F	45,9%	45,9%	43,4%	43,4%
	M	54,1%	54,1%	56,6%	56,6%
	<i>Missing</i>	-	-	-	-
Cor	Branco	31,6%	32,1%	39,2%	40,3%
	Não branco	66,9%	67,9%	58,0%	59,7%
	<i>Missing</i>	1,5%	-	2,8%	-
Educ. Max.	Fund.	44,4%	45,7%	34,3%	44,1%
	Médio/sup.	52,6%	54,3%	43,4%	55,9%
	<i>Missing</i>	3,0%	-	22,4%	-
NIS	Sim	44,4%	45,0%	48,3%	48,3%
	Não	54,1%	55,0%	51,7%	51,7%
	<i>Missing</i>	1,5%	-	-	-

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SGA da SME-RJ e da pesquisa Linha de Base Brasil.

4.2.2. Enturmação por idade

O único critério de enturmação estabelecido pela SME-RJ para as turmas de PRE-I, em 2017, foi o fator idade. Sendo assim, a primeira análise do processo de organização de turmas foi referente a idade das crianças do PRE-I no intuito de verificar se o EDI A e o EDI B estavam seguindo a orientação regulamentada. De acordo com as análises, todas as crianças tinham quatro anos completos ou mais até o dia 31 de março de 2017 e, portanto, as duas escolas respeitaram as regras da SME-RJ. As idades das crianças variaram de quatro anos completos (48 meses) a quatro anos e onze meses (59 meses), como exceção de uma única criança do EDI A, na turma EI 41, com cinco anos e um mês (61 meses) que, pela idade apresentada, poderia ter sido agrupada no PRE-II. Os gráficos 1 e 2 mostram as médias de idade das turmas do EDI A e do EDI B no início do ano letivo. Interessante notar que mesmo seguindo as regras da SME-RJ existe uma pequena variação na média das idades. Essa variação pode ser aleatória, porém é curioso notar que as turmas mais velhas estão no turno da tarde, sendo essas as turmas EI 44 e EI 45 do EDI A e a EI 45 do EDI B.

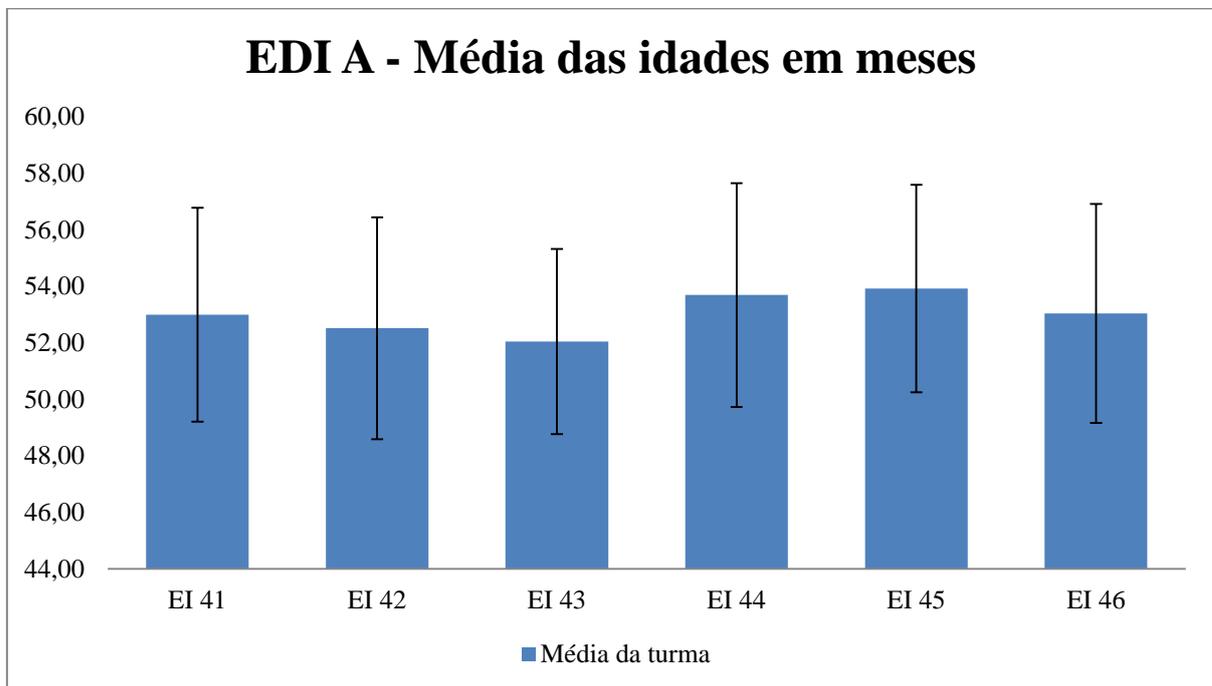


GRÁFICO 1: Médias das idades em meses das turmas de PRE-I do EDI A. Cada turma tem ilustrada a média de idade em meses no início do ano letivo.

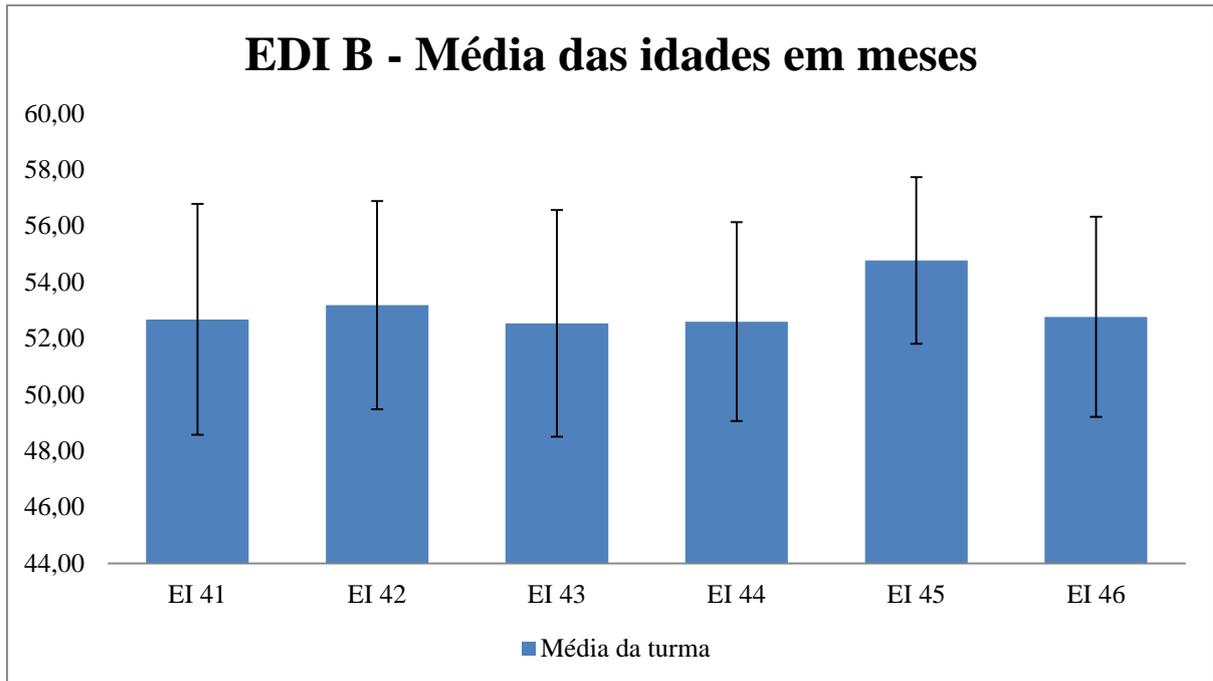


GRÁFICO 2: Médias das idades em meses das turmas de PRE-I do EDI B. Cada turma tem ilustrada a média de idade em meses no início do ano letivo.

4.2.3. Enturmação por gênero

A variável gênero foi utilizada para verificar a distribuição de meninas e meninos nas turmas de PRE-I de ambas as escolas. Através das análises nos gráficos 3 e 4, pode-se perceber que não houve uma variação discrepante entre as turmas. No geral, as turmas nos dois EDIs tenderam a ter mais meninos do que meninas, refletindo o perfil das escolas. Além disso, com a movimentação de crianças ao longo do ano letivo, o estudo comparou a distribuição dessa variável em março e, no final do ano, em novembro. A comparação também não demonstrou mudanças de padrão nas turmas dos EDI A e EDI B.

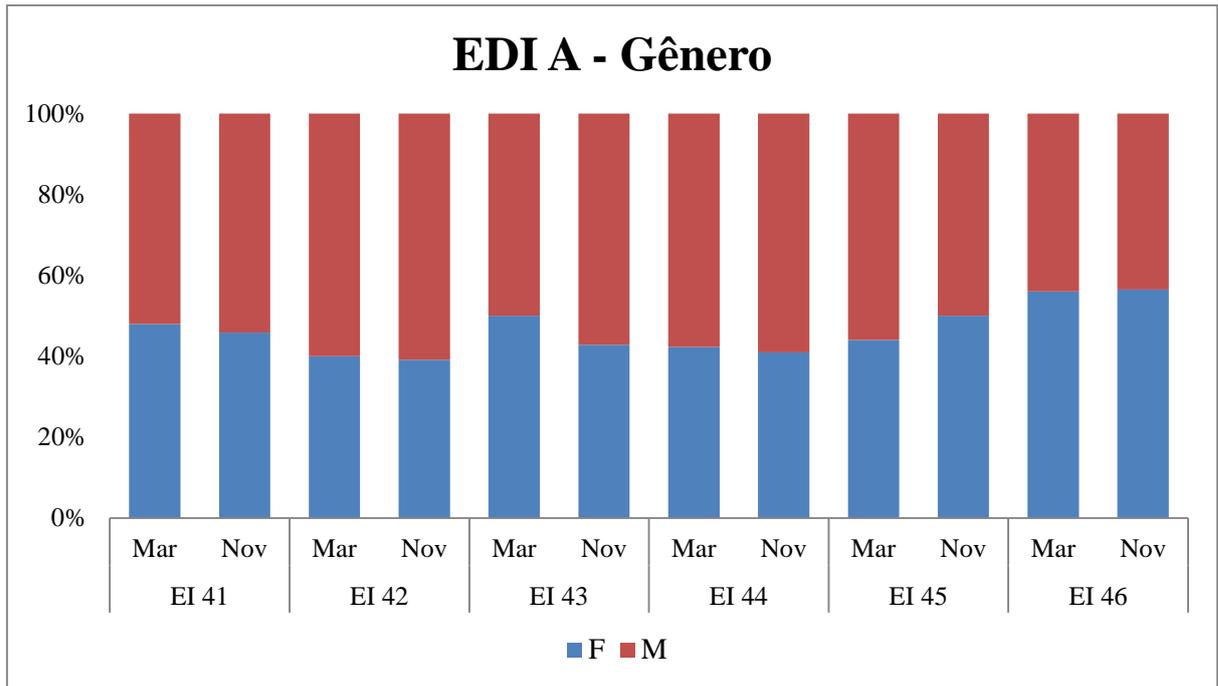


GRÁFICO 3: Composição das turmas de PRE-I do EDI A de acordo com o gênero das crianças. Cada turma tem ilustrada a composição no mês de março, na 1ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, e a composição no mês de novembro, na 2ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil.

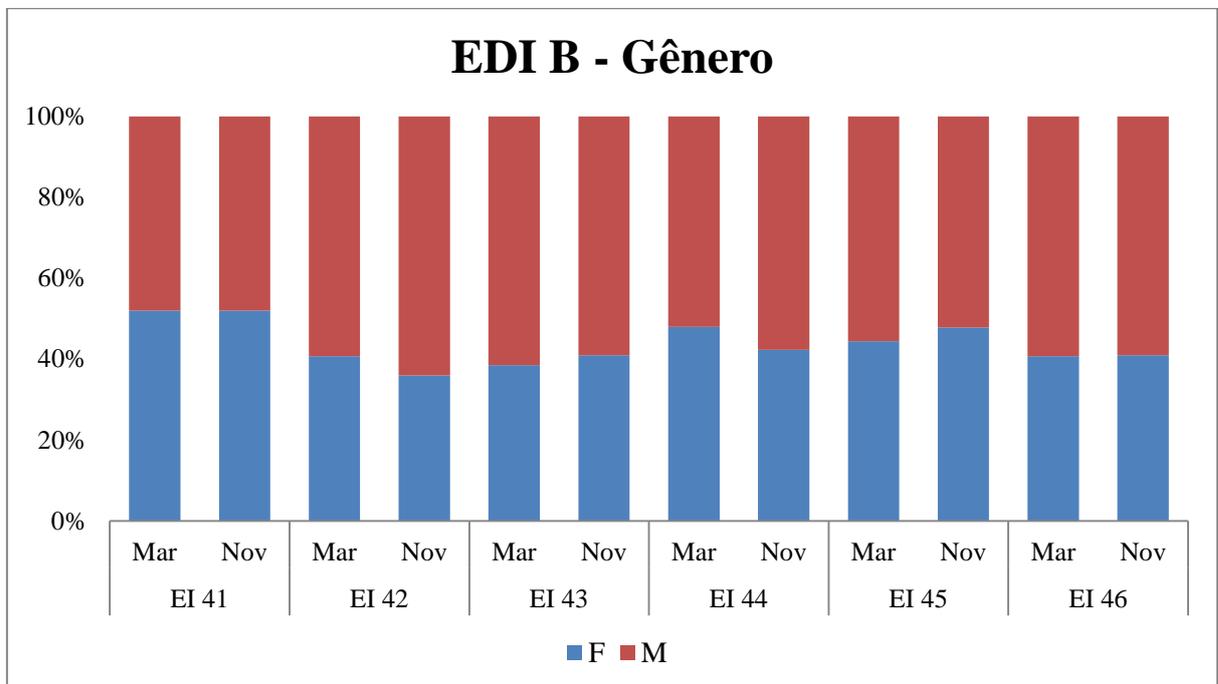


GRÁFICO 4: Composição das turmas de PRE-I do EDI B de acordo com o gênero das crianças. Cada turma tem ilustrada a composição no mês de março, na 1ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, e a composição no mês de novembro, na 2ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil.

4.2.4. Enturmação por cor

Em algumas pesquisas do campo da ciências sociais, a variável cor pode ser utilizada para investigar como as desigualdades sociais se relacionam com as oportunidades educacionais. É o caso de estudos que utilizam os dados das avaliações em larga escala e mostram que os alunos que são declarados brancos apresentam um desempenho superior que os alunos que são declarados pardos, pretos, amarelos ou indígenas (ALVES & SOARES, 2013). Desta forma, o presente trabalho também analisou a composição das turmas para essa variável. A categoria não branco foi usada para indicar o grupo em desvantagem quando comparado com a categoria branco. A categoria não branco agrupou as crianças declaradas como pardas e pretas, visto a ausência de crianças declaradas amarelas ou indígenas nas turmas de PRE-I nas duas escolas. De acordo com o gráfico 5, as turmas de PRE-I do EDI A apresentaram uma composição com mais de 60% das crianças declaradas como não brancas desde o início até o final do ano. Essa distribuição relativamente parecida, tanto em março quanto em novembro, retrata o perfil da escola apresentado nas tabelas 1 e 2, além de indicar que a enturmação do EDI A parece ser neutra para essa característica. O gráfico 6, do EDI B, também mostrou uma tendência a ter mais crianças declaradas como não brancas do que brancas nas turmas do PRE-I. Contudo, a composição da turma EI 43 foi uma exceção e destoou das outras turmas, pois foi a única que apresentou mais de 50% das crianças declaradas como brancas em março e terminou o ano letivo de 2017 com uma taxa ainda maior.

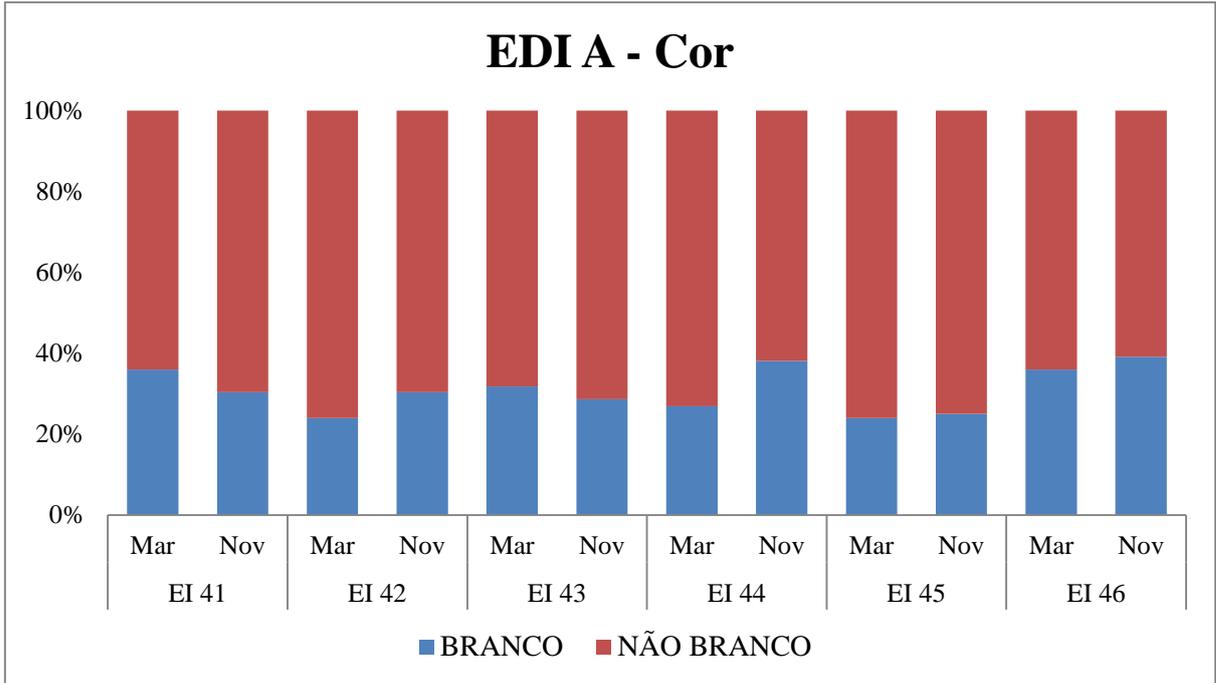


GRÁFICO 5: Composição das turmas de PRE-I do EDI A de acordo com a cor das crianças. Cada turma tem ilustrada a composição no mês de março, na 1ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, e a composição no mês de novembro, na 2ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil.

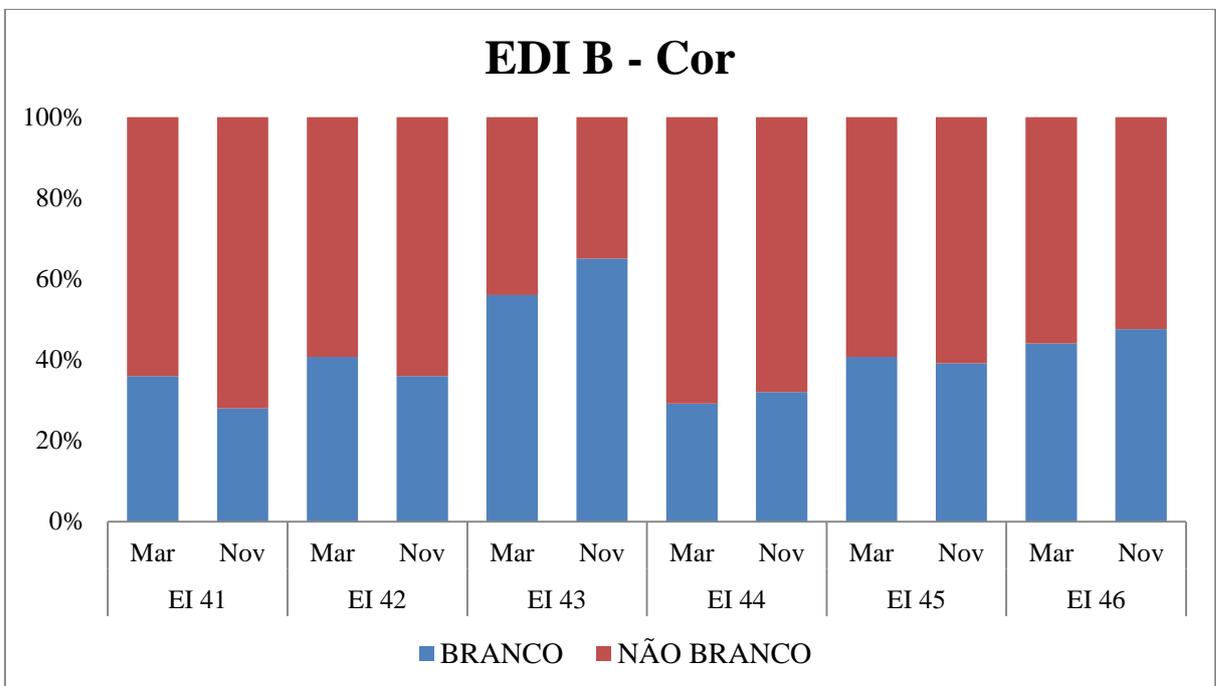


GRÁFICO 6: Composição das turmas de PRE-I do EDI B de acordo com a cor das crianças. Cada turma tem ilustrada a composição no mês de março, na 1ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, e a composição no mês de novembro, na 2ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil.

4.2.5. Enturmação por escolaridade dos pais

Desde os grandes *surveys*, diversos estudos têm observado que a característica referente a escolaridade dos pais pode ser considerada como um bom prognóstico da trajetória escolar dos alunos (BROOKE & SOARES, 2008; BARTHOLO & COSTA, 2014). Dessa forma, foi fundamental analisar a composição das turmas para essa variável. O gráfico 7 mostra a situação da escolaridade máxima dos pais das crianças, por turma, no EDI A. De uma forma geral, as turmas apresentaram um padrão de distribuição parecido, tendo uma variação de 35 a 50% dos pais com baixa escolarização nas turmas. A única turma que se diferenciou foi a EI 45 que indicou uma concentração maior, de 60%, de pais com baixa escolarização. Em contrapartida, o padrão do EDI B para essa variável foi de bastante contraste. Ao observar o gráfico 8, a escolarização máxima dos pais das crianças do EDI B, pode-se perceber uma disparidade não só entre as turmas, mas também entre os turnos. As turmas do turno da manhã - EI 41, EI 42 e EI 43 - apresentaram taxas maiores de pais com alta escolaridade em comparação com as turmas do turno da tarde - EI 44, EI 45 e EI 46 - que mostraram uma maior concentração de pais com baixa escolaridade, principalmente a turma EI 46 com uma taxa em torno de 80%. Esse dado sugere que a distribuição não parece ser aleatória e que os padrões do EDI A e EDI B aparentam ser diferentes.

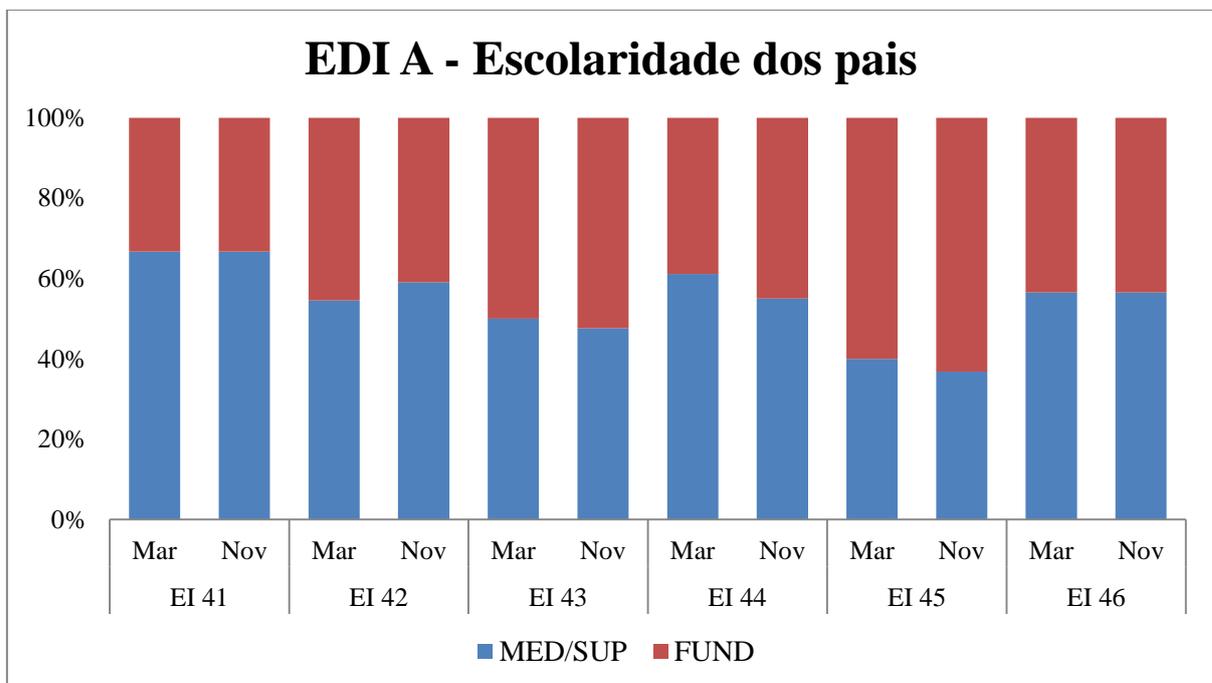


GRÁFICO 7: Composição das turmas de PRE-I do EDI A de acordo com a escolaridade máxima dos pais das crianças. Cada turma tem ilustrada a composição no mês de março, na 1ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, e a composição no mês de novembro, na 2ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil.

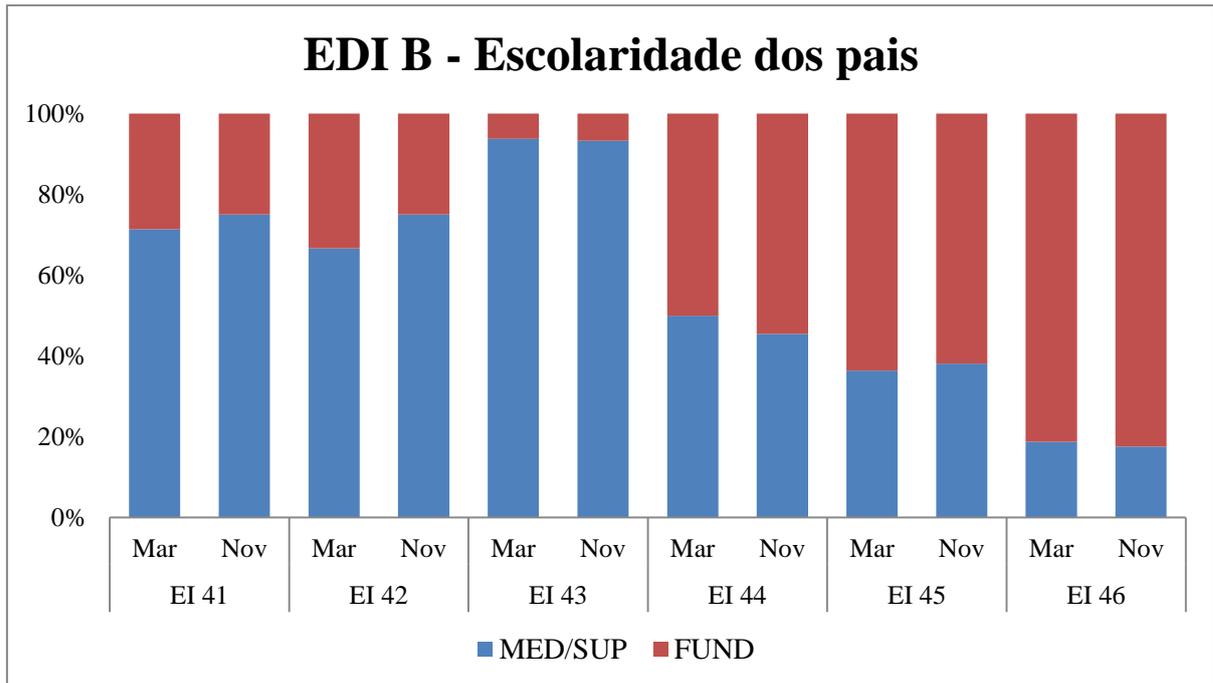


GRÁFICO 8: Composição das turmas de PRE-I do EDI B de acordo com a escolaridade máxima dos pais das crianças. Cada turma tem ilustrada a composição no mês de março, na 1ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, e a composição no mês de novembro, na 2ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil.

Vale ressaltar a limitação da análise, pois como essa foi a variável com mais dados faltantes, esse fato pode interferir nos resultados. Como mencionado anteriormente, no geral, os dados *missing* estão concentrados nas categorias mais vulneráveis. A seguir é apresentada a tabela 3 com a porcentagem de dados faltantes para a variável escolaridade dos pais por turma nos meses de março e novembro, referentes à 1ª e 2ª ondas da pesquisa Linha de Base Brasil.

TABELA 3: Dados missing de escolaridade máxima dos pais por turma nos meses de março e novembro

Turma	EDI A		EDI B	
	Março	Novembro	Março	Novembro
EI 41	4%	-	44%	36%
EI 42	12%	4,3%	22%	20%
EI 43	18,2%	-	38%	31,8%
EI 44	30,8%	9,1%	12%	19,2%
EI 45	20%	5%	18,5%	8,7%
EI 46	8%	-	40,7%	27,3%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SGA da SME-RJ e da pesquisa Linha de Base Brasil.

4.2.6. Enturmação por NIS

A última variável analisada foi a participação em programas sociais, como bolsa família ou cartão família carioca, através do cadastro do Número de Identificação Social – NIS. Como dito anteriormente, essa variável foi usada como uma *proxy* de desvantagem econômica das famílias das crianças do PRE-I. Ao observar o gráfico 9, percebe-se que o EDI A mostrou um padrão de distribuição dessa variável parecido, sem muita variação entre as turmas. Nessa escola, a turma EI46 indicou uma composição de crianças em situação mais favorável economicamente, com 69% das famílias sem a necessidade de participar de programas sociais. O gráfico 10 apresenta as análises referentes ao EDI B. Assim como na variável escolaridade dos pais, as turmas do EDI B também demonstraram uma mesma tendência de ser mais desfavorável para variável NIS no turno da tarde. Entretanto, vale ressaltar que a variável NIS apresenta menos dados faltantes. As turmas da tarde - EI 44, EI 45 e EI 46 - indicaram ter maior concentração de crianças em situação de desvantagem econômica quando comparada com as turmas da manhã - EI 41, EI 42 e EI 43.

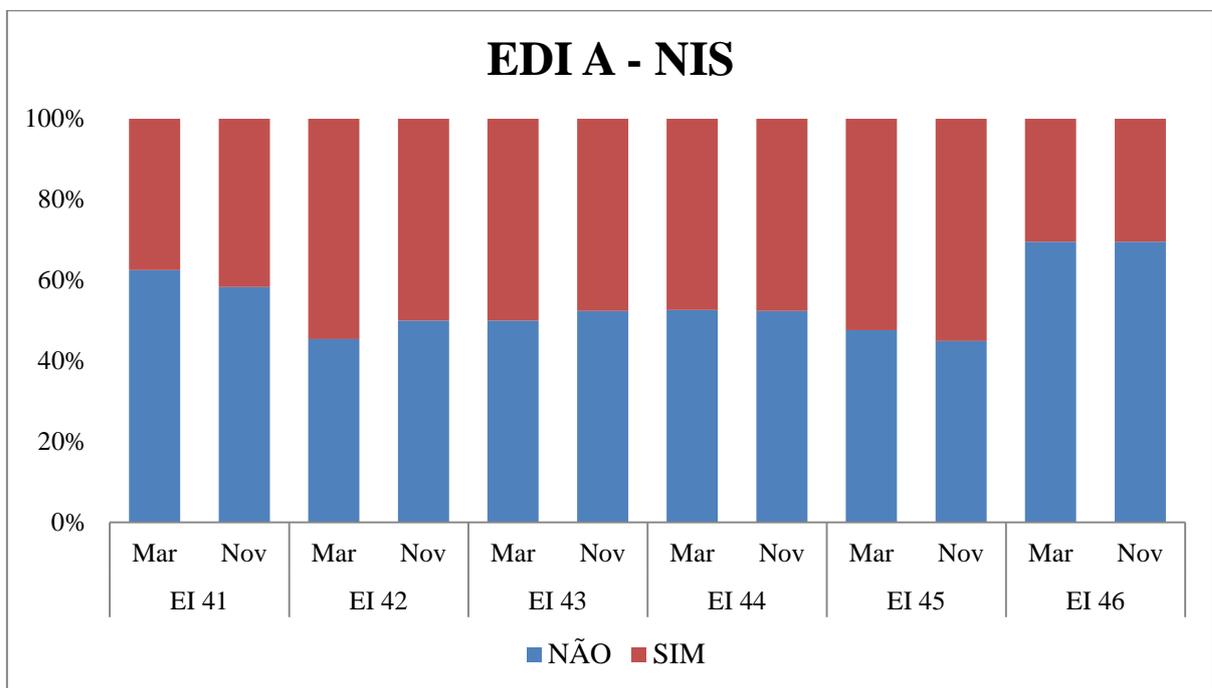


GRÁFICO 9: Composição das turmas de PRE-I do EDI A de acordo com a participação das famílias das crianças em programas sociais. Cada turma tem ilustrada a composição no mês de março, na 1ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, e a composição no mês de novembro, na 2ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil.

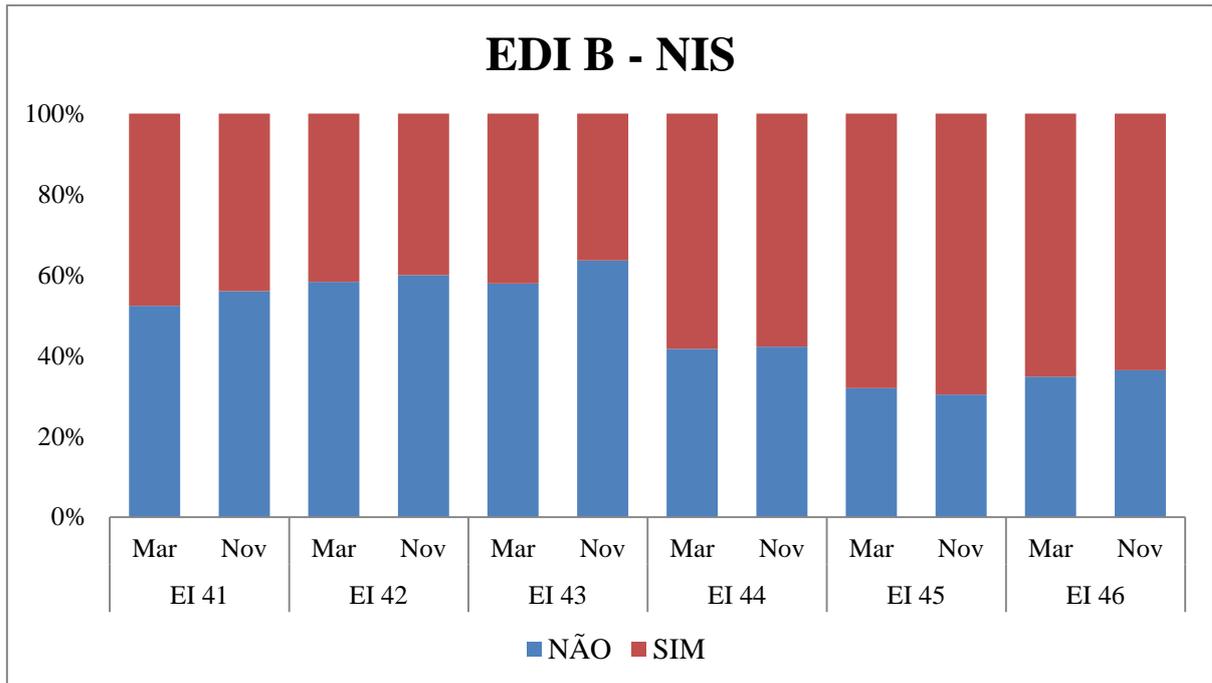


GRÁFICO 10: Composição das turmas de PRE-I do EDI B de acordo com a participação das famílias das crianças em programas sociais. Cada turma tem ilustrada a composição no mês de março, na 1ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, e a composição no mês de novembro, na 2ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil.

4.2.7. Desenvolvimento das crianças em linguagem e matemática

Uma outra parte do estudo foi dedicada a analisar o desenvolvimento das crianças nas áreas de linguagem e de matemática. A partir do instrumento PIPS, o nível de desenvolvimento médio das turmas nas duas escolas foi aferido. Com essas análises foi possível observar o ponto de partida de cada turma no início do ano letivo e o ganho das mesmas ao final do ano. Essas duas aferições foram realizadas na 1ª onda, em março, e na 2ª onda, em novembro, da pesquisa Linha de Base Brasil, como mencionado anteriormente. Além disso, o presente trabalho tentou relacionar o ponto de partida e ganho de cada turma com o seu padrão de composição. Sendo assim, os gráficos 11 e 12 mostram as médias obtidas pelas turmas do EDI A, nas áreas de linguagem e de matemática respectivamente, nas duas ondas, assim como os gráficos 13 e 14 apresentam as média das turmas do EDI B, nas áreas de linguagem e matemática, nas duas ondas.

Os gráfico 11 e 12 indicam que os pontos de partida da turma EI 45 do EDI A para as áreas de linguagem e de matemática são os mais baixos da escola. Ao relacionar esses dados com a composição da turma, percebe-se que a EI 45, em março, tinha em sua composição a maior concentração de pais com baixa escolaridade com 60% e 52,4% da turma em situação

de desvantagem econômica. Se comparado com as outras turmas, a EI 45 apresentava uma condição desfavorável nessas duas variáveis.

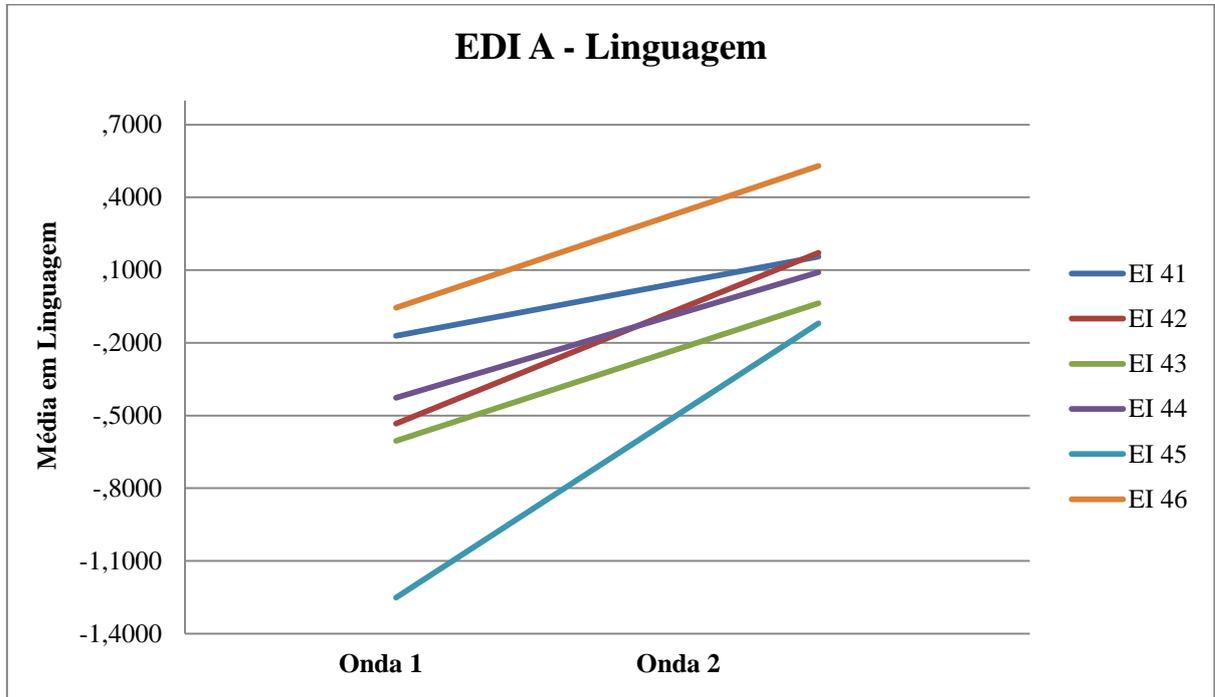


GRÁFICO 11: Médias das turmas do PRE-I do EDI A na área de linguagem nas ondas 1 e 2 da pesquisa Linha de Base Brasil.

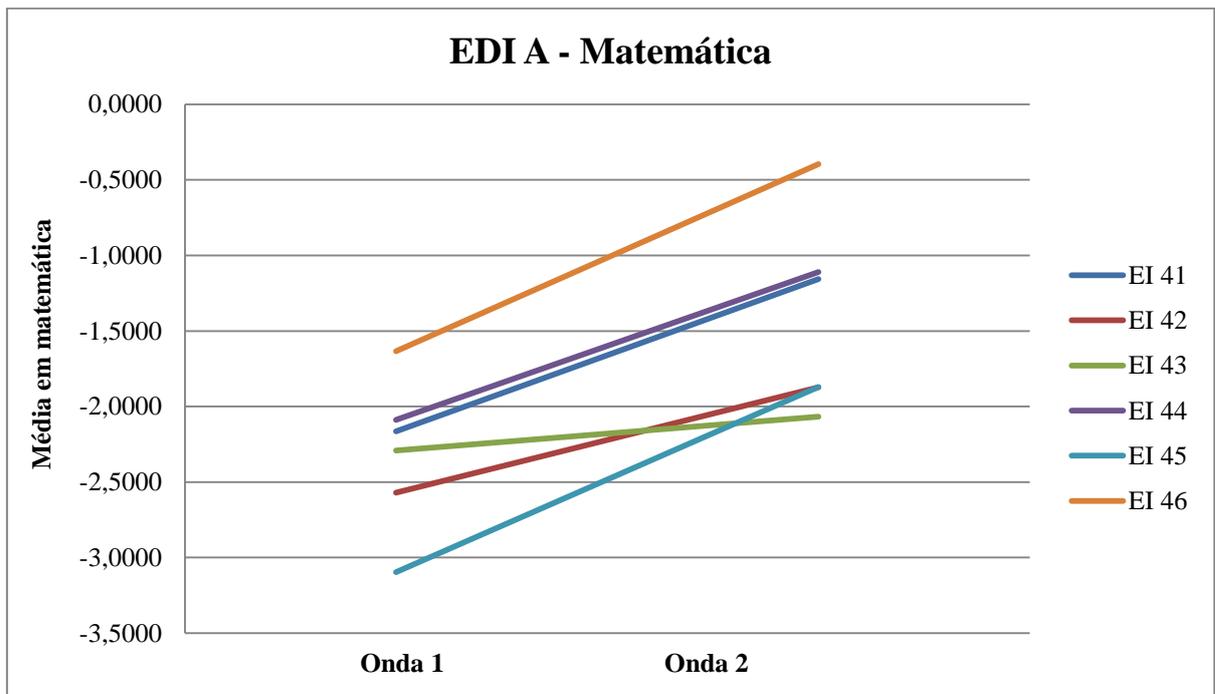


GRÁFICO 12: Médias das turmas de PRE-I do EDI A na área de matemática nas ondas 1 e 2 da pesquisa Linha de Base Brasil.

Em contrapartida, a turma EI 46 do EDI A apresenta o ponto de partida mais alto tanto para linguagem quanto para matemática. Ao analisar sua composição, nota-se que essa turma em março tinha 56,5% dos pais com alta escolaridade e uma baixa concentração, 37,5%, de crianças em situação de desvantagem econômica, colocando essa turma em um cenário mais favorável. Esses dados reforçam a ideia que a origem socioeconômica dos alunos tem uma grande influência no sucesso e na trajetória escolar dos mesmos.

O gráfico 13 mostra que os três pontos de partida mais baixos do EDI B na área de linguagem são das turmas EI 44, EI 45 e EI 46. Duas dessas turmas, a EI 45 e EI 46 também apresentam baixos pontos de partida para a área de matemática, como ilustrado no gráfico 14. No geral, ao comparar a composição das turmas do EDI B, percebe-se um contraste do turno da manhã com o turno da tarde, pois as turmas do turno da tarde apresentam condições mais vulneráveis nas variáveis de escolaridade dos pais e situação econômica. As turmas EI 45 e EI 46 encontram-se nesse turno da tarde e indicam as maiores concentrações de pais com baixa escolarização, 63,6% e 81,3% respectivamente, e de famílias participantes em programas sociais, 68% e 65,2%. Já as turmas do turno da manhã possuem crianças com os pais mais escolarizados e famílias que dependem menos dos programas sociais. A turma com ponto de partida mais elevado nas duas áreas é a EI 42, que pertence ao turno da manhã e tem um perfil mais favorável com uma concentração de 66,7% de pais com alta escolaridade e 58,3% das famílias das crianças não participam de programas sociais.

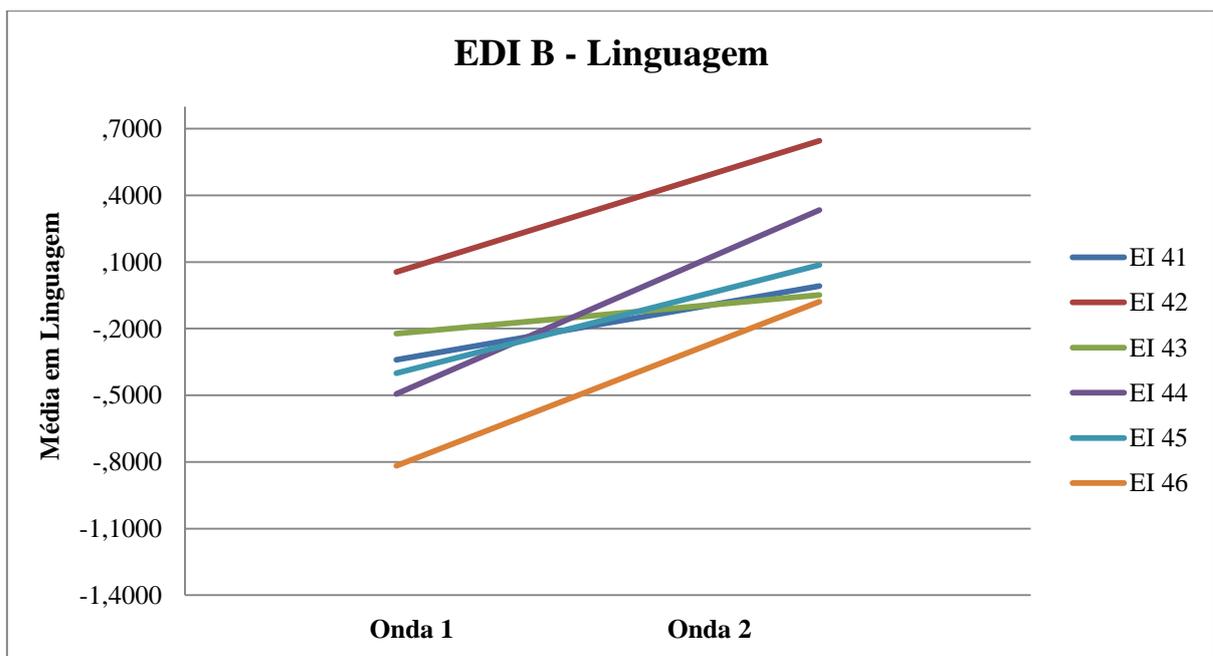


GRÁFICO 13: Médias das turmas de PRE-I do EDI B na área de linguagem nas ondas 1 e 2 da pesquisa Linha de Base Brasil.

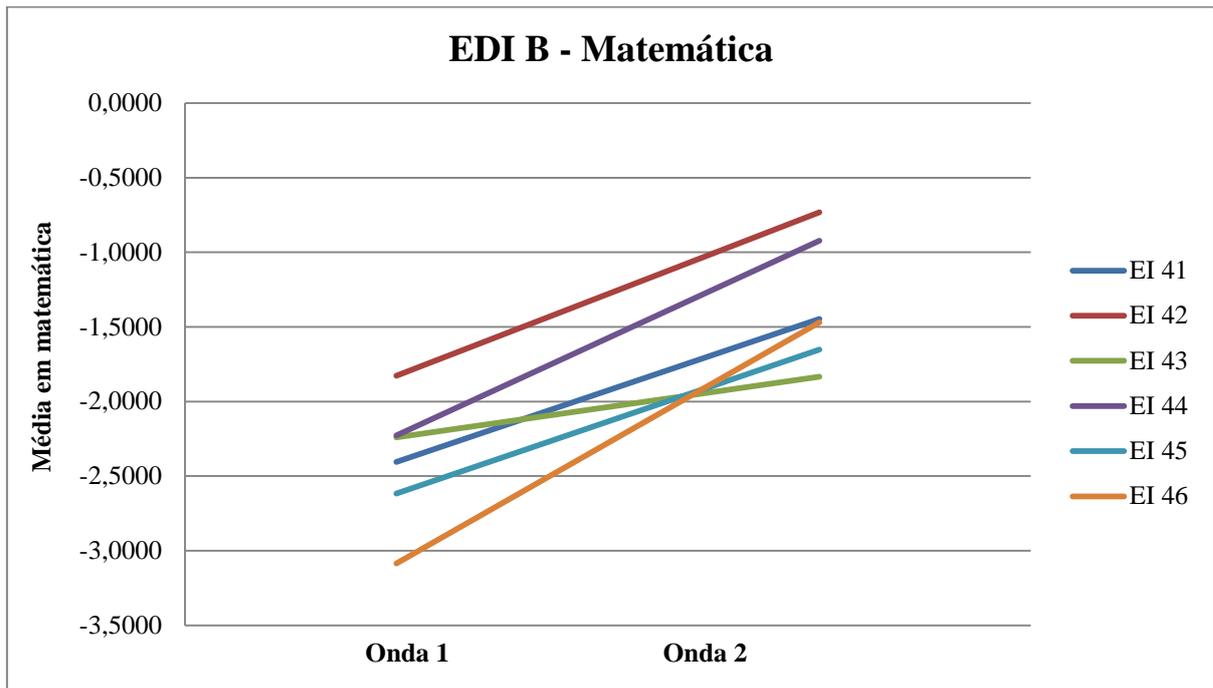


GRÁFICO 14: Médias das turmas de PRE-I do EDI B na área de matemática nas ondas 1 e 2 da pesquisa Linha de Base Brasil.

Contudo, a composição das turmas não parece estar associada aos ganhos das crianças nas áreas de linguagem e de matemática no primeiro ano da pré-escola que também é o primeiro ano da escolarização obrigatória. As turmas com pontos de partida mais baixos nas duas escolas, ambas no turno da tarde, EI 45 do EDI A e EI 46 do EDI B, conseguiram obter um ganho expressivo no final do ano letivo, podendo sugerir uma promoção na equidade intraescolar. Porém, outras turmas indicaram pouco ganho, obtendo médias em matemática até abaixo da EI 45 do EDI A e da EI 46 do EDI B e, desta forma, acaba não correspondendo ao padrão da composição da turma, como é o caso da EI 43 do EDI B.

5. CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS

O presente estudo realizou uma análise exploratória em duas escolas municipais de Educação Infantil no Rio de Janeiro. Essa análise foi dividida em duas partes: 1) o primeiro conjunto de análise teve o intuito de observar o padrão de composição das turmas de PRE-I das duas escolas selecionadas e 2) a segunda parte, teve como finalidade verificar o desenvolvimento das crianças dessas turmas de PRE-I em dois momentos do ano letivo de 2017, um no início e outro no final. A ideia foi observar o ponto de partida dessas crianças para identificar o nível de desenvolvimento delas quando entram na pré-escola, que também é o primeiro ano da escolarização obrigatória, e o ganho de desenvolvimento das mesmas no final do ano.

Sobre a composição das turmas, conforme demonstrado no capítulo quatro, as análises indicam que algumas turmas têm padrões de composição diferenciados. Esse fato chama atenção, principalmente, nas turmas EI 44, EI 45 e EI 46 do EDI B. Nesse caso, além dessas turmas apresentarem um perfil de maior vulnerabilidade, pois concentram crianças com pais com baixa escolarização e com famílias em situações econômicas desfavoráveis, as turmas ainda estão alocadas no turno da tarde. Resultados similares foram encontrados nos estudos de Bartholo e Costa (2014) para o segmento do Ensino Fundamental. Os autores mostram, que de uma forma geral, a rede municipal do Rio de Janeiro tende a receber menos alunos em condições de desvantagem no turno da manhã. O problema desse tipo de distribuição está relacionado com os possíveis efeitos prejudiciais que podem ser refletidos tanto na qualidade do ensino quanto nas trajetórias escolares e nas aspirações futuras dos alunos, pois a homogeneização da composição do alunado com características de vulnerabilidade pode influenciar nas interações da sala de aula, o efeito dos pares, e acabar reproduzindo dentro da escola as desigualdades das sociais presentes fora desse espaço (ALVES & SOARES, 2007).

Apesar das análises preliminares apresentarem evidências de padrões distintos, principalmente entre as turmas do turno da manhã e as do turno da tarde do EDI B, esses achados não permitem afirmar que existe uma enturmação intencional para o fenômeno observado. Portanto, surgem algumas possíveis hipóteses alternativas para explicar essas distorções. Uma é que a composição das turmas teria ocorrido por acaso, de forma não proposital. Isso significaria que os resultados não partiram de uma decisão de enturmação deliberada, a fim de se obter tal configuração. Contudo, para testar essa hipótese seria necessário realizar simulações para observar qual a probabilidade de alcançar tais distribuições, uma vez que o agrupamento das crianças tenha sido de forma aleatória. Um

outra suposição seria da auto seleção e, nesse caso, a distribuição desigual das crianças poderia ser decorrente da opção dos pais por um turno ou outro. Ocasionalmente, até outros fatores extraescolares poderiam colaborar para essa conjuntura.

Desta forma, para responder à essas questões levantadas é necessário uma investigação mais aprofundada. Como possibilidades futuras, o estudo poderá conjugar metodologias qualitativas e quantitativas. A combinação dessas análises seria relevante para uma melhor compreensão do processo de enturmação na Educação Infantil. Entrevistas com os atores escolares e observações de campo forneceriam informações importantes para auxiliar a interpretação dos dados. Além disso, o estudo teria que ser realizado em mais escolas e por mais tempo, a fim de se observar as tendências de padrões de composição de turmas em uma amostra maior e ao longo dos dois anos da pré-escola.

Um outro ponto que também precisa ser olhado com cautela é os dados faltantes nas bases de dados da SME-RJ. Vale ressaltar que as análises realizadas no presente trabalho possuem certas limitações em virtude da ausência de alguns dados. Sendo assim, para investigações futuras, as medidas sobre o nível socioeconômico das crianças e suas experiências familiares precisam ser mais refinadas. Entretanto, essa adversidade tem chances de ser superada com uma análise mais detalhada e profunda dos questionários realizados pela pesquisa Linha de Base Brasil com os responsáveis das crianças. As informações coletadas, como: posse de bens, ambiente favorável para aprendizagem em casa, renda familiar, as interações com os adultos no domicílio e outros indicadores sociodemográficos mais tradicionais da Sociologia da Educação podem proporcionar evidências mais sólidas e robustas.

Sobre a relação da composição das turmas e o desenvolvimento das crianças, as análises apontam dois resultados. Ao observar as médias das turmas na 1ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, percebe-se uma associação, principalmente para as turmas que obtiveram médias que estão nos extremos, as mais altas e as mais baixas. De um modo geral, nas duas escolas, as turmas com as maiores médias apresentam uma condição mais favorável e as turmas com as menores médias indicaram uma composição mais vulnerável. Esses dados corroboram a literatura mencionada no capítulo dois, indicando que a origem socioeconômica dos alunos tem um grande peso nos resultados escolares das crianças, pois a ideia foi obter uma medida de desenvolvimento das crianças assim que elas entram no primeiro ano de escolarização. Porém, na segunda medida, realizada pela 2ª onda da pesquisa Linha de Base Brasil, a composição das turmas não parece estar associada aos ganhos das crianças durante o ano letivo do PRE-I. Entretanto, esse resultado ainda precisa ser mais explorado em

investigações futuras. Desta forma, para uma melhor compreensão das tendências de padrões de composição de turmas e sua relação com o desenvolvimento das crianças na pré-escola, será necessário aumentar a amostra e analisar o desenvolvimento das crianças durante os dois anos que compõem a etapa da pré-escola, visto que o ganho das turmas de PRE-I nas duas escolas analisada mostrou pouca variação. Portanto, para investigações futuras, o trabalho poderá observar o fenômeno em larga escala ao verificar os efeitos na totalidade das escolas que fazem parte da pesquisa Linha de Base Brasil a partir de análises multivariadas. Além disso, o trabalho poderá investigar outros fatores intraescolares ou associados à equidade que possam ajudar a explicar esse ganho diferenciado das turmas com perfis menos favoráveis.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, n.45, p.25-59, 2007.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de ua política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, v.39, n.1, p.177-194, 2013.
- BARBOSA, E. M. R. *A composição de turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.110, 2006.
- BARTHOLO, T. L.; COSTA, M. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. *Cadernos de Pesquisa*, v.44, n.153, p.670-692, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9694, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 de janeiro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 12796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 16 de janeiro de 2018.
- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, n.38, p.17-88, 2003.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, p.113-154, 2006.
- de HAAN, A. *et al.* Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 24, n. 2, p. 177-194, 2013.
- EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. Setting or streaming. Disponível em: <<https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/setting-or-streaming/>>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2018.

FORQUIN, J. C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação. In: FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995, p.19-78.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.*, v.15, n.55, p.277-298, 2007.

GAMORAN, A. Synthesis of research: is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, v.50, n.2, p.11-17, 1992.

GAMORAN, A. et al. Na organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, v. 32, n.4, p.687-715, 1995.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.*, v.13, n.48, p.281-306, 2005.

IRESON, J.; HALLAM, S. *Ability Grouping in Education*. Londres: SAGE Publications, 2001.

KATZ, L. G. et al. *The case for mixed-age grouping in early education*. Washington, DC: National Association for the Young Children, 1990.

MORTIMORE, P. et al. A busca pela eficácia. Por que fazer um estudo das escolas primárias? In: In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.153-162.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, n.46, p.49-59, 1990.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*, v.4, n.6, p.43-66, 1995.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.297-328.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 1363, de 19 de outubro de 2015.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 1427, de 24 de outubro de 2016.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 1428, de 24 de outubro de 2016.

RIST, R. C. On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (Orgs.). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1977, p.292-306.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.335-382.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. M. (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p.174-204.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. *Revista Retratos da Escola*, v.7, n.12, p.145-158, 2013.