

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Kelly Machado

**ENTURMAÇÃO FLEXÍVEL COMO ALTERNATIVA PARA A HETEROGENEIDADE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 1º E 2º CICLO
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte
2019

Kelly Machado

**ENTURMAÇÃO FLEXÍVEL COMO ALTERNATIVA PARA A HETEROGENEIDADE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 1º E 2º CICLO
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em nome da área.

Orientador: Gilmar Moura da Silva

Belo Horizonte

2019

M149e Machado, Kelly, 1981-
Enturmação flexível como alternativa para a heterogeneidade
[manuscrito]: relato de experiência no 1º e 2º ciclo em uma escola
municipal de Belo Horizonte / Kelly Machado - Belo Horizonte, 2019.
42 f., il.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Gilmar Moura da Silva.

1. Educação. 2. Ambiente escolar. 3. Planejamento educacional.
3. Rendimento escolar. 4. Inovações educacionais. 5. Avaliação
educacional.

I. Título. II. Silva, Gilmar Moura da. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

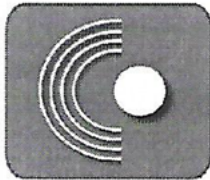
CDD- 371.26

Catálogo na Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário: Moema Brandao da Silva. CRB6 1581

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da
ficha catalográfica¹.)

¹ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

**ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO NONO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “-Enturmação flexível como alternativa para a heterogeneidade: relato de experiência no 1º e 2º ciclo em uma Escola Municipal de Belo Horizonte”, do(a) aluno(a) **Kelly Cristina Machado**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Gilmar Moura da Silva (orientador) e Marília Sousa Andrade Dias . Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovado, atribuindo-lhe a nota 98,0, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Kelly Machado
Kelly Cristina Machado

Registro na UFMG: 2018749336

Gilmar Moura da Silva
Gilmar Moura da Silva
Professor(a) Orientador(a)

Marília Sousa Andrade Dias
Marília Sousa Andrade Dias
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

A educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só terá caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os oriente

VIGOTSKY

RESUMO

O presente estudo debruçou-se sobre um aspecto da organização interna da escola: a enturmação flexível, como possibilidade de otimizar o trabalho pedagógico na instituição pesquisada. Apresenta-se no corpo do texto um relato de experiências da implementação da enturmação flexível no 1º e 2º ciclo em uma escola Municipal de Belo Horizonte. Descreve-se as vantagens e limitações da aplicação dessa ação sob o olhar das professoras. Os dados foram coletados através de questionário, observação, registro do fazer da gestora, também pesquisadora desse estudo, bem como da prática dos docentes. Realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a temática para fundamentar teoricamente a pesquisa. Elegeram-se autores que investigam a influência de fatores escolares no desempenho dos alunos, abordando a política de composição de turmas estabelecida pela própria instituição escolar. Os elementos constatados através das análises realizadas oportunizaram refletir sobre o processo de aprendizagem na sala de aula, a partir da expectativa do professor, sempre buscando criar situações que possam apoiar a todos os alunos em suas singularidades.

Palavras-Chave: Enturmação flexível; Organização de turmas; Desempenho escolar.

Sumário

1. Introdução	6
2. Referencial Teórico	9
3. Metodologia	18
4. Análise dos resultados	25
5. Considerações Finais	37
6. Referências	39

1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem é um aspecto fundamental no desenvolvimento humano. Permite desenvolver novos conhecimentos e habilidades e favorece aos alunos a possibilidade de aprimorar suas capacidades para a vida em sociedade e para um bom futuro profissional. Contudo, durante a vida escolar é possível que ocorram dificuldades.

A questão é atual, mas já era colocada em destaque pelo psicólogo bielorrusso, Lev Vygotsky (1896-1934). No livro “A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, o autor esclarece que o educador deveria ter estratégias diferenciadas para atender os alunos, já que todos não detêm os mesmos conhecimentos, nem aprendem de forma igual. Ou seja, nem sempre todos os estudantes têm condições de resolver desafios iguais e ao mesmo tempo.

A heterogeneidade e a diversidade cultural são fatores existentes em todo lugar, inclusive dentro da escola. Sobre isso, Santos citado por Cortesão (2007), diz que, o mundo é um “arco-íris de culturas”, chamando a atenção para o fato de que a conscientização da existência das diferentes cores do arco-íris nos possibilitará uma visão mais ampla da incompletude da nossa cultura. Sendo assim, a heterogeneidade, no caso de uma turma na escola, pode ser tida como uma fonte potencial de uma riqueza e não um obstáculo à realização de atividades de ensino-aprendizagem.

A heterogeneidade pode ainda se apresentar como situação potencialmente mais rica para o processo de ensino-aprendizagem. Mas como gerir essa heterogeneidade? Os professores, via de regra, podem angustiar-se face ao trabalho a ser desenvolvido, principalmente quando têm de lidar com grupos muito heterogêneos. Isso porque, se a diversidade é muito grande, a tarefa a enfrentar é realmente difícil. E pode-se gerar o medo de não dar a atenção devida aos alunos mais desenvolvidos e/ou de não ajudar de forma adequada os que tem mais dificuldades.

É verdade que, se a heterogeneidade é mesmo muito grande, é real a dificuldade de atender a todos, sobretudo, se se considerar que muitas vezes os professores trabalham em turmas com muitos alunos, que o material é insuficiente, que os programas são, com frequência, desajustados e demasiado longos. Às vezes, o educador pode se angustiar,

pois, não conseguem responder com o seu trabalho ao nível de exigência estabelecidos por seus critérios educativos, qual seja, o desejo de atender, de desenvolver a todos os alunos à sua frente.

Perguntamo-nos então, como as escolas organizam suas turmas? Enfim, como se dá o processo para organizá-las? Há um propósito para se criar turmas homogêneas, a partir das características individuais dos alunos ou a heterogeneidade é mais adequada, considerando a diversidade cultural que constitui a escola?

Admitimos que a heterogeneidade como conceito, não é o mesmo que lidar com a mesma na prática. Muitos questionamentos permeiam o dia a dia de quem ensina, tais como: de que forma apresentar um novo conteúdo, se uma parte dos estudantes ainda não aprendeu o previsto? É melhor garantir o aprendizado de todos, desacelerando as aulas ou seguir o currículo mesmo que só alguns acompanhem?

A questão que aglutina as anteriores é, na verdade, saber em que medida a variedade presente no grupo pode se constituir uma fonte de riqueza para a concepção e concretização do processo de aprendizagem. Na contramão dessa ideia, como pensam algumas escolas e certos professores, há consenso de que existe uma maior facilidade e uma maior resposta em termos de aprendizagem, quando se trabalha com grupos homogêneos.

Em uma sala de aula, podemos perceber alunos que avançam em suas aprendizagens de acordo com a expectativa do professor e alguns que encontram dificuldade de acompanhar o processo, sentindo-se perdidos em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados. É preciso, diante deste fato, criar situações que possam apoiar a todos os alunos em sua aprendizagem.

A proposta de enturmação flexível surgiu como uma alternativa para a turma-projeto que agrupa alunos com defasagem na aprendizagem e/ou idade-série e para contrapor as enturmações rígidas, geralmente definidas somente por idade ou pelo nível de aprendizagem. Na enturmação flexível, reagrupamos os alunos, levando em consideração suas dificuldades, tornando a turma homogênea para uma certa habilidade, criando assim um momento de homogeneidade entre os alunos. Sendo possível reagrupamentos ao longo

do processo, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno e suas necessidades em relação as habilidades trabalhadas.

Os professores tiveram a oportunidade de intervir com grupos de alunos com dificuldades na interpretação de texto, que pertenciam a diferentes salas, de acordo com o nível cognitivo de cada um, sem, no entanto, perderem a riqueza das trocas das discussões com seus colegas da turma de origem. Este momento de homogeneidade foi pensado como oportunidade de caminhar de acordo com o nível do aluno, respeitando seu tempo e individualidade.

Para apresentar de que forma a enturmação flexível aconteceu na escola, o trabalho a seguir está estruturado em quatro partes: inicialmente apresenta-se uma revisão da literatura sobre o tema, em busca dos fundamentos teóricos para as ações pedagógicas empreendidas. Em seguida apresenta-se a elaboração do processo investigativo e o relato da experiência de enturmação sob o olhar das professoras. Na sequência trazemos as falas das professoras, com suas constatações e inferências. Por fim, apresenta-se as considerações sobre o que foi possível colher do trabalho.

Para dar início ao estudo, recorre-se a uma formulação de Regina Leite Garcia: “a Educação é monocultural, enquanto a sociedade brasileira é pluricultural”. Tal enunciado evidencia o descompasso a dinâmica social e o projeto educacional vigente.

2. Referencial Teórico

No Brasil, a legislação federal não cuida de orientações relacionadas à composição de turmas. Tais medidas são, geralmente, instituídas pelos sistemas públicos municipais e estaduais. Se estados e municípios organizam seus sistemas, orientando o funcionamento das escolas, esta organização se dá de maneira muito geral. Divulgadas por portarias, as orientações sobre composição das turmas nas escolas se resumem ao número de alunos por turma e aos critérios de alocação de professores, estabelecendo prioridades para diferentes situações funcionais, tempo de magistério, formação acadêmica, entre outros. Portanto, as turmas são organizadas nas escolas a partir de critérios estabelecidos pela direção e corpo docente (BARBOSA, 2006).

O agrupamento de alunos em turmas homogêneas ou heterogêneas é uma medida organizativa com consequências importantes para as escolas ou redes de ensino. O agrupamento dos alunos é um dos múltiplos fatores que afetam o ambiente de aprendizagem em sala de aula, outros fatores podem ser: a qualidade do currículo, a instrução, a expectativa docente, clima escolar, prática pedagógica, entre outros que interferem no processo de ensino e aprendizagem. A questão que se coloca para as escolas não é somente como agrupar os alunos, mas como ensinar e que ambiente de aprendizagem construir para propiciar um maior e melhor aprendizado (BERNARDO, 2010).

O estabelecimento de critérios para a formação das turmas favorece a sua dinâmica e assim, a qualidade da aprendizagem coletiva. Um espaço pautado pela diversidade sempre é mais democrático e promissor. Distribuir proporcionalmente os alunos que demandarão ações pedagógicas específicas, entre aqueles com necessidades especiais de aprendizagem, novatos etc., beneficia a todos. Práticas simples como equilibrar o número de meninos e meninas, pode fazer a diferença na dinâmica de uma turma (BARBOSA, 2006).

Encontramos no campo da educação um vasto debate acerca da organização das turmas e sua contribuição para a eficácia escolar. Pesquisas contemporâneas como a de Alves e Soares (2007), mostram que os critérios de formação de turmas contribuem para que as

pequenas diferenças entre os alunos se transformem em grandes diferenças entre os grupos e acirrem a estratificação escolar de uma forma mais ampla.

A busca pela homogeneidade das turmas difundiu-se durante a primeira metade do século XX e é presente até os dias de hoje em muitas escolas. As correntes a seu favor alegam que a homogeneidade possibilita ao professor o desenvolvimento de um trabalho uniforme, ou seja, a utilização das mesmas atividades para todos os alunos, o que com turmas heterogêneas não ocorreria (LEO e CRUZ, 2018).

Há os que são contra esta homogeneização, ou melhor, fazem a defesa de que é impossível realizar esta composição devido a diversidade psicológica, cognitiva e social dos indivíduos, pois veem a heterogeneidade como um meio de socialização. Existe também uma terceira corrente que acredita que a homogeneização em alguns momentos é válida, como, na aglutinação de alunos com o mesmo interesse (opt.cit.)

As pesquisas de diferentes orientações teóricas e metodológicas orientam ter cautela face à formação de turmas homogêneas, visto que “existe uma persistente tendência de as origens sociais e o capital cultural e social atraírem condições educacionais correspondentes” (GOMES, 2005, p.302).

Uma forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida"(DAYRELL, 2001).

Admitindo a heterogeneidade como situação potencialmente mais rica para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, será possível propor formas de trabalho capazes de desenvolver o aluno, simultaneamente, no domínio dos conteúdos curriculares fundamentais e nas suas condições sócio afetivas (CORTESÃO, 2012).

Reconhecidamente, as escolas recebem alunos com características diferenciadas em termos sociais, de gênero, de raça/cor, de níveis socioeconômicos e de habilidades cognitivas. Sabe-se, também, que a aprendizagem dificilmente se desenvolve de maneira uniforme no tempo e no indivíduo. Entretanto, a aprendizagem não varia apenas em função das características dos alunos, mas também em razão das políticas escolares de organização de turmas (LEO e CRUZ, 2018).

De acordo com Cortezão (2007), a igualdade de acesso que a escola tenta oferecer não é acompanhada da igualdade de sucesso dos alunos. Na verdade, o sucesso ocorre, porém, de forma desigual nos diferentes grupos socioculturais que compõem a instituição escolar. A autora acrescenta que, se a princípio atribuíam a este fato somente as condições sociais precárias em que os alunos estavam inseridos, em seguida, outras pesquisas apontavam para os tipos de causas que poderiam estar também na origem deste problema, como a socialização que as crianças têm em família, em seu bairro, etc. Passou-se a olhar para esta questão de maneira diferente, pensando que a escola poderia ter alguma responsabilidade neste processo, uma vez que ela oferece, habitualmente um único tipo de ensino, mesmo diante de um alunado bastante heterogêneo quanto às origens sociais, étnicas, geográficas, entre outros, a educação funciona para o “aluno-tipo”.

Estudos como os realizados por Barbosa (2009), revelam que o sucesso acontece, porém, de modo desigual, nos diferentes grupos socioculturais que constituem o grupo escolar. Também destaca-se que a “distância entre as propostas, as exigências da escola e o tipo de nível dos saberes e interesses dos alunos é demasiado grande” (Cortezão, 2007, p.4). O que explicaria em parte o insucesso na escola atual. A ampliação de vagas nas escolas públicas brasileiras e o crescente ingresso das classes populares nas salas de aula não são, portanto, sinônimo de uma efetiva aprendizagem.

Esteban (2006), salienta que a permanência do fracasso escolar a despeito de tantas modificações no sistema revela que o problema deve continuar sendo observado e indica a necessidade de mantermos nossa atenção ao cotidiano escolar. É justamente no cotidiano que nos deparamos com os desafios enfrentados pelos professores e alunos, dia a dia.

Afinal, a enturmação dos alunos é decidida e mantida pelo que acontece nos processos rotineiros da escola. A formação das turmas apresenta relativa importância no desempenho dos alunos e, conseqüentemente na promoção ou não das disparidades entre os alunos. Conforme visto, não existem normas rígidas e constitucionalmente postas ao que se refere à organização das turmas em nosso país. Desta forma, cabe às escolas estabelecerem alguns critérios através da direção e sua equipe pedagógica para que estas sejam compostas da forma mais adequada à instituição (BARBOSA, 2006).

Na realidade, a enturmação por idade deveria ser um referencial, não uma camisa de força que desconsiderasse os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, pois, se assim fosse, estaria produzindo a própria segregação da diferença. A proposta de enturmação flexível é feita tendo a idade dos alunos como referência, porém com momento ao longo da semana, em que os alunos são (re)enturmados a partir de suas potencialidades, habilidades, dificuldades na aprendizagem e interesses (SILVA e SANTIAGO, 2014).

Alguns autores, como Cordié (1996), já levantaram a hipótese de que a ampliação do acesso à escola produziria o surgimento do fenômeno do fracasso escolar. Isto ocorreria devido às escolas se depararem com um alunado que não fazia parte da sua história e da experiência de trabalho de seus profissionais, trazendo novos desafios para o processo ensino-aprendizagem. A autora coloca que este fenômeno do fracasso escolar, verificado a partir da década de 70, não foi algo particular do Brasil e dessa época, pois na França, no final do século XIX, após o governo promulgar a obrigatoriedade de ensino até os 12 anos, observou-se o aparecimento de diferentes trajetórias dos alunos de classes sociais distintas. Isto nos leva a pensar que o fenômeno do fracasso escolar tende a se reproduzir todas as vezes que a proposta educacional visa a atingir todo o universo infantil.

Silva (2006), em sua experiência de trabalho com turma-projeto (alunos com dificuldades em uma mesma turma), relata os efeitos que tal enturmação produziu nos alunos. Segundo a autora, os alunos eram extremamente agitados e agressivos, além de apresentarem total descrédito em relação a tudo o que ouviam e um desânimo em relação à escola, às pessoas, à vida. Diante de qualquer proposta, reagiam dizendo que não adiantava acreditar, pois todos acabavam fazendo o que queriam. Os alunos apresentavam resistência a qualquer proposta, alegando que eram burros, não sabiam nada e não adiantava aprender. Tinham dificuldades de aceitar qualquer tipo de intervenção. A reação

deles era a mesma diante de um elogio ou da intervenção sobre um erro. Cristalizados sob o estigma de crianças-problema, os alunos não conseguiam acreditar na própria possibilidade de mudanças.

O professor pode escolher entre dar mais apoio aos melhores alunos ou dar maior atenção aos de pior desempenho. Pode-se presumir que uma unidade do tempo do professor tenha eficiências diferentes, resultando em maior aprendizagem dos melhores alunos. Assim, se uma unidade de tempo é deslocada para dar atenção aos melhores alunos, haverá um aumento na pontuação média da turma, acompanhado de um aumento na desigualdade. Neste caso, a pontuação média e a desigualdade são diretamente correlacionadas (SOUZA E SILVA, 2007).

Mas a escola pode ter políticas compensatórias de reforço, traduzidas por uma maior atenção dada aos alunos de baixo desempenho, usando horas adicionais de estudo. Neste caso, é possível aumentar o desempenho dos alunos de menor aproveitamento e a pontuação média dos alunos, ao mesmo tempo em que a desigualdade diminui. Daí a importância dessas políticas de reforço, pois só com o aumento do tempo gasto com o aluno vulnerável é possível ocorrer uma maior eficiência acompanhada de uma menor desigualdade, invertendo o sinal da correlação (opt.cit.)

Segundo Cordié,

a criança diante da situação de fracasso escolar reage por meio de distúrbios do comportamento. Para compensar seu fracasso, ela procura se fazer notar por outros meios que não os escolares. (...) As condutas desviantes, se se perpetuarem, acentuam a rejeição. Da rejeição escolar, com a revolta que se segue a ela, chega-se à rejeição social com as atitudes de marginalização e de delinquência. O jovem desde agora se fez uma "reputação", alguma coisa da qual lhe será muito difícil sair foi fixada (CORDIÉ, 1996, p.33).

Um grande desafio para o trabalho com alunos de turmas heterogêneas é ajudá-los a reconhecer e aceitar suas diferenças, ao mesmo tempo em que constroem algo em comum que os unifique naquele espaço, tempo e produção de conhecimento (CIAMPA, 1994).

Diferenciar é, segundo Perrenoud (2000), romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável. A congruência máxima com esta perspectiva implica a construção de uma outra escola: uma “escola das diferenças”, de acordo com uma expressão do mesmo autor. Não falo só da escola enquanto instituição educativa, que ainda está muito longe de o ser, mas sobretudo do microsistema da sala de aula. É aí que o sucesso e o insucesso se geram, é aí que tudo se joga.

A escola que propomos e buscamos é uma escola aberta a diversidade – a diversidade cultural, social e também individual. Considera-se que as formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. Quer dizer: “a igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas as condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente” (Weisz, 2006, p.106).

A autora também destaca que:

para um professor comprometido com o sucesso escolar de todos os seus alunos, é fundamental a atenção a essas questões e a naturalidade no tratamento que oferece aos que precisam de ajuda extra, para que não sejam estigmatizados como “os fracos” – uma condição absolutamente desfavorável à sua aprendizagem. Se as práticas de ajuda extra fizerem parte do cotidiano da sala de aula e da escola, todos começarão a concebê-las como naturais e necessárias: um recurso que qualquer um pode precisar e se beneficiar, não sendo exclusivamente de poucos (WEISZ, 2006. p.106).

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como

espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 2001).

Sabemos, hoje, que as escolas são mundos de diversidade e que a escola democrática não pode continuar a ser igual para todos, porque todos são diferentes e heterogêneos e precisam, pois, de respostas diferenciadas. Para que haja não só igualdade de acesso, mas também igualdade de sucesso na escola, é necessário garantir que a pedagogia da uniformidade (de tempos, de espaços, de métodos, de práticas de avaliação) dê lugar a uma pedagogia da diferenciação. Olhando para a escola que temos hoje, em pleno século XXI, é possível dizer que, efetivamente, muito pouco mudou na forma como as escolas gerem o tempo e espaço, como dividem os alunos e lhe atribuem turmas, no modo como compartimentam o conhecimento em disciplinas e atribuem notas e classificações como evidências da aprendizagem dos alunos (CABRAL, 2016).

A organização dos alunos em turmas relativamente homogêneas e a uniformização do currículo e dos métodos de ensino tornam possível o ensino coletivo em modelos muito semelhantes aos do ensino individual, permitindo “ensinar a muitos como se fosse um só”. Assistimos, portanto à construção de uma pedagogia coletiva que consiste num modo uniforme de organização pedagógica caracterizando, essencialmente, pelo princípio da homogeneidade ao nível das normas, constituindo uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar” (BARROSO, 2001).

Efetivamente, a organização dos tempos e espaços escolares assenta, por norma, num modelo rígido baseado em princípios de uniformidade e fragmentação. Os alunos de uma mesma turma são colocados em situação de aprendizagem sobre um determinado assunto/matéria num mesmo tempo e num mesmo espaço. O tempo escolar apresenta-se, assim, como estrutura secular e burocrática, sendo que sua concepção e uso permanecem inquestionados e invariáveis há década (MOURA, 2009).

A organização de horários escolares que se mantem ao longo do todo um ano letivo com base em unidades de tempo rígidas apenas reforça “a componente burocrática da escola na qual alunos e professores se acomodam mediante um sistema de simples justaposição de turnos e de tempos . No que diz respeito aos espaços escolares, os alunos aprendem, invariavelmente organizados numa turma, dentro de uma sala de aula. Este é o espaço

escolar por excelências, em perfeita sintonia com a fragmentação do tempo e do conhecimento. Essa forma de organizar a escola acabou por se naturalizar, passando a ser entendida por professores, alunos e pela sociedade em geral como característica de uma escola (CABRAL, 2016).

No entanto, este modelo escolar tem sido incapaz de promover aprendizagens de qualidade para todos e para cada um. Urge, portanto, reinventar o modelo escolar e os modos de ação pedagógica que lhe estão associado, criando condições para a operacionalização efetiva de uma concepção de ensino enquanto “ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é acionar uma conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro (ROLDÃO, 2010).

Efetivamente:

ensinar (do latim *insignare*, assimilar) tem a ver com a ação de comunicar determinado conhecimento, habilidade ou experiência a alguém, com o fim de que o aprenda, recorrendo para tal a um conjunto de métodos, técnicas – ou procedimentos - considerados adequados. E isto implica tomar intencionalmente decisões sobre que conhecimento de determinada disciplina ou matéria devem ser ensinados, em que momento do desenvolvimento da criança é conveniente ensina-los e de que forma é preferível ensinar esses conteúdos (CABRAL, 2016).

Sabendo que as escolas se organizam, atualmente, sob mundos de diversidade, a forma de ensinar não pode continuar a assentar na forma escola, que deixa de fora todos aqueles que não se encaixam no perfil. Ser um profissional reflexivo, implica a capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional (CABRAL, 2016).

Para Pimenta (2002), citado por Cabral (2016), argumenta que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do quotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a

atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva implica a análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre, baseada em teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.

3. Metodologia

A escola em que este trabalho está sendo realizado, localiza-se na região da Pampulha. Foi inaugurada no 1971, desde então, vem trabalhando para oferecer um ensino de qualidade à comunidade do entorno da escola. Hoje estão matriculados aproximadamente 1200 alunos, nos turnos manhã e tarde, fundamental I e II, não oferecendo atualmente a modalidade EJA.

Dentre os alunos, 13% estão vinculados ao Programa bolsa família, 4% dos alunos possuem alguma necessidade especial. Segundo o INSE/2016 (Índice do Nível Socioeconômico da Escola), índice que considera as respostas dos estudantes ao questionário contextual disponibilizado na prova brasil é 6, numa escala de 0 a 7. Sendo considerada uma escola de nível socio econômico alto.

Segundo o IDEB/2016 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a escola apresenta, nos anos iniciais, índice 6,9 acima da média da rede municipal que é 6,1 numa escala de 0 a 10. Nesse caso, a escola vem apresentado melhoria da aprendizagem acima das projeções esperadas.

A escola possui 54 professores, destes 22 trabalham diretamente com as turmas em que a (re)enturmação ocorreu, sendo 14 as referências que vem ministrando as aulas no momento da enturmação flexível. Todas as turmas do 3º ao 5º ano estão participando da proposta de enturmação flexível uma vez por semana por duas horas. Este tempo poderá ser ampliado de acordo com a necessidade dos alunos.

Neste trabalho faz-se o relato de experiência, de uma professora/coordenadora que ao assumir o papel de pesquisadora pretende problematizar a prática didático-pedagógica, e analisar os resultados obtidos, detectando os ajustes necessários para aperfeiçoar o

processo que constitui o ensino e a aprendizagem, ao qual nos propomos, pondo em prática o processo ação-reflexão-ação. Mais do que descrever, objetivamos provocar mudanças no ambiente investigado, assumindo caráter emancipatório.

Nossa proposta foi implementar a enturmação flexível. Em alguns momentos da semana, durante duas horas, os alunos são (re)enturmados a partir de suas potencialidades, habilidades, dificuldades na aprendizagem. Na nossa (re)enturmação reagrupamos os alunos de um mesmo ano, de acordo com as dificuldades na área da leitura e escrita. Neste momento, os professores tiveram a oportunidade de intervir com grupos de alunos com dificuldades na alfabetização, que pertencem a diferentes salas, de acordo com os níveis cognitivos em que se encontram na construção da base alfabética, sem, no entanto, perderem a riqueza das trocas das discussões com seus colegas da turma de origem.

A proposta surgiu mediante o desafio que se apresenta em sala principalmente para corrigir as defasagens pedagógicas que alguns alunos apresentam, alunos estes que não conseguem acompanhar o ritmo da turma. Porém, percebemos que poderíamos aproveitar para avançar com os alunos que não apresentam tais dificuldades. Como proposta pensamos em trabalhar atividades mais desafiadoras, o que muitas vezes é inviabilizado devido a heterogeneidade da turma.

Nossa escola não insiste em colocar todos os reprovados em uma mesma classe, separando-os dos que têm mais rapidez para aprender com autonomia. Apesar de a coordenação já ter sido pressionada por alguns professores com a justificativa de que turmas homogêneas favorece o aprendizado, sem considerar que tal enturmação só reforça as supostas diferenças.

A heterogeneidade é considerada a opção pertinente, até mesmo por se vincular a uma concepção pedagógica mais difundida atualmente e adequada à convivência com a diversidade cultural, inevitável numa sociedade complexa, desigual e num sistema educacional de massa. Sendo a maneira com que a escola lida com as desigualdades existentes no seu interior.

Na primeira reunião com as famílias, em que o trabalho a ser desenvolvido e as expectativas para o ano que se inicia são esplanadas aos familiares, a proposta da

enturmação flexível foi apresentada e o nome dado ao projeto foi “oficina da palavra”. Visto as dificuldades de interpretação que se faz presente na nossa escola, nesse primeiro momento de implementação da enturmação flexível, o foco foi na interpretação de texto.

Para nós, não é suficiente o sujeito saber ler e escrever - ser alfabetizado, é preciso desenvolver o uso das habilidades de ler, entender, escrever, produzir e usar esses conhecimentos em benefício de formas de expressão e comunicação nas situações/práticas sociais em que se apresentarem as necessidades – ser letrado. Desse modo, entendemos que a ação pedagógica deve contemplar de forma articulada e simultânea a alfabetização e o letramento, conciliando esses dois processos, de forma a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Os alunos, a princípio tiveram duas aulas por semana nestas turmas, e posterior ampliação do tempo será avaliado pela coordenação e professores no segundo semestre. Os alunos do 3º ano fazem a oficina da palavra nas terças-feiras no primeiro e segundo horários, os do 4º ano nas quartas-feiras no primeiro e segundo horários e os alunos do 5º ano nas quintas-feiras no primeiro e segundo horários.

O material didático usado em sala foi elaborado pela coordenação e juntamente com os professores fizemos as adequações de acordo com as turmas. Foi definido seguir os gêneros linguísticos escolhidos pelo grupo a serem trabalhados no trimestre, sendo que o 3º ano trabalhou fábula, o 4º ano texto jornalístico e o 5º ano crônica. As atividades foram elaboradas de acordo com descritores (dos parâmetros curriculares da prefeitura de belo horizonte). Os professores trabalharam em sala habilidades referentes à leitura e interpretação de acordo com o nível de cada turma. Destacando que o foco não foram os conteúdos e sim o que o aluno é capaz de fazer.

Cada turma seguiu um ritmo, sendo que nas turmas mais avançadas tivemos que trazer outras atividades mais desafiadoras e as turmas com maiores dificuldades algumas adaptações foram feitas e as professores acrescentaram estratégias como uso de marca texto, marcar no texto as respostas, releitura, etc. Vale destacar que a turma do 3º ano com alunos com dificuldades tivemos que acrescentar atividades de alfabetização e jogos linguísticos.

Nos primeiros dias de aula, as professoras referência do 3º ano e coordenação pedagógica, realizaram uma sondagem inicial (ou diagnóstico da turma), para identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças têm e com isso adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem. A sondagem, num primeiro momento, foi a produção espontânea de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes e a escrita de algumas frases simples ditadas pela professora. Essa lista foi lida pelo aluno assim que terminou de escrevê-la.

No livro *Aprender a Ler e a Escrever*, Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003), ressaltam que as hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita. E completa: o desenvolvimento ocorre por reconstruções de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções. Diagnosticar o que os alunos sabem, quais hipóteses têm sobre a língua escrita e qual o caminho que vão percorrer até compreender o sistema e estar alfabetizados permite ao professor organizar intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma. O desafio é propor atividades que não sejam tão fáceis a ponto de não darem nada a aprender, nem tão difíceis que se torne impossível para as crianças realizá-las.

Também foi realizada uma avaliação diagnóstica de múltipla escolha, em que o enunciado da questão foi lido em voz alta. Os descritores avaliados foram: reconhecer o gênero discursivo; identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros; inferir informação em texto verbal; identificar o número de sílabas de uma palavra; identificar o tema ou assunto de um texto lido; identificar rimas; interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais; localizar informação explícita; identificar as direções da escrita. Os resultados foram tabulados.

Coletadas e analisadas as informações, os alunos foram separados em 3 turmas de acordo com os níveis apresentados na diagnóstica: uma turma com 13 alunos no processo inicial da alfabetização, uma segunda turma de 27 crianças, com alunos em um nível intermediário, em que a escrita dos alunos se encontra na hipótese silábico-alfabética. Nesse estágio, os alunos ainda apresentam erros ortográficos, mas já conseguem entender a lógica do funcionamento do sistema de escrita alfabético. E uma terceira turma com 35

alunos com nível de leitura e escrita alfabética com variação quanto ao nível de apropriação do sistema ortográfico.

Para realizarmos a enturmação dos alunos do 4º e 5º anos de acordo com suas capacidades, foi aplicada uma avaliação diagnóstica com os descritores: localizar informação explícita; inferir informações em texto verbal; reconhecer efeitos de humor e ironia; interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais; identificar o tema ou assunto de um texto (lido); reconhecer o gênero discursivo; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre um mesmo tema; identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Os resultados foram tabulados.

Uma das maiores diferenças de aprendizagem entre os alunos observada pelas professoras refere-se ao ritmo de aprendizagem. Embora alguns alunos possam chegar a aprender aproximadamente as mesmas coisas, o ritmo com que fazem é bastante diferenciado. Há alunos que aprendem mais rápido e há outros mais lentos. Quando os alunos são enturmados eles devem seguir o mesmo ritmo, na prática os professores acabam se dedicando aos alunos com desempenho médio, deixando os mais “adiantados” e os mais “atrasados” sem maior orientação.

Para tentar amenizar isso, em reunião com as professoras do 4º ano, as turmas foram formadas, usando os resultados da prova diagnóstica e as observações das professoras em sala. Formamos quatro turmas, uma com alunos que estão com rendimento muito abaixo do esperado, duas turmas com alunos que estão na média e uma turma com alunos que vem apresentando resultados acima da média. A quantidade de alunos em cada sala é de 35 nas turmas médias e avançada e 15 alunos na turma com rendimento abaixo da média.

Em reunião com as professoras do 5º ano, as turmas foram formadas, usando os resultados da prova diagnóstica e as observações das professoras em sala. Formamos quatro turmas, uma com alunos que estão com rendimento muito abaixo do esperado, uma turma com alunos que estão na média e duas turmas com alunos que vem apresentando resultados

acima da média. A quantidade de alunos em cada sala é de 34 na turma média e 35 nas turmas avançadas e 14 alunos na turma com rendimento abaixo da média.

A vontade de experimentar a enturmação flexível surgiu da necessidade de promover uma recuperação paralela para os alunos que estavam com dificuldade de aprendizagem. Mas também uma oportunidade de ir além das atividades que atendem a média e partir para atividades mais desafiadoras. Na condição de coordenadora apresentou-se a proposta e as professoras acreditaram ser uma alternativa viável para contrapor aos problemas da heterogeneidade sem abrir mão dos seus benefícios.

Nossa busca por soluções é melhor compreendida ao ler que:

(...) o que acontece, e sempre aconteceu, quando a professora está comprometida com o sucesso de todos os seus alunos e alunas, quando não se conforma com o fracasso escolar, e mais, quando não aceita as explicações que colocam nas crianças a responsabilidade por seu próprio fracasso? Este compromisso, este inconformismo, esta busca de soluções para um problema que aflige a professora, a leva a assumir uma postura investigativa. (...) A professora inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como ela esperava. (...) Pesquisar ajuda a ver o que antes não via, simplesmente porque não compreendia (GARCIA & ALVES, 2002, p. 118).

Com esse trabalho de enturmações flexíveis, buscávamos garantir maior envolvimento e aprendizagem dos alunos, porém, para tanto foi exigido dos professores um trabalho coletivo articulado, uma vez que tiveram de conhecer o processo de aprendizagem de todos os alunos, das turmas envolvidas. O espaço e tempo para o planejamento das ações foi articulado pela coordenação, pois a enturmação flexível é uma proposta que tem que ser desenvolvida pelo coletivo e assumida por todos os profissionais envolvidos.

Em um primeiro momento, uma reunião com as professoras foi realizada para estabelecer as formas de executar a enturmação e objetivos do trabalho. Em um segundo momento, com apoio de uma avaliação diagnóstica, observações e considerações das professoras, os alunos foram separados de acordo com os níveis: alunos com dificuldade, aqueles com

capacidades abaixo da média esperada para idade, alunos na média esperada para idade, e alunos acima da média, que se destacam em relação ao aprendizado.

Uma nova diagnóstica foi aplicada após 3 meses de experiências, com o intuito de possíveis ajustes em relação às turmas. As professoras ao longo do trabalho trocaram alguns alunos de turma quando isso se apresentou necessário. O material didático também pode ser alterado de acordo com a demanda da turma.

Uma avaliação do trabalho foi realizada com as professoras em reunião com a coordenação, e registrada em um diário de campo. As professoras também responderam a um questionário descritivo sobre suas percepções acerca desta experiência. Uma avaliação qualitativa será apresentada em diálogo com a teoria.

4. Análise dos resultados

Os dados serão analisados à luz do referencial teórico discutido no estudo e outros referenciais serão apresentados ao longo deste capítulo, buscando um diálogo entre o saber-fazer das professoras em sala de aula e o que as teorias sobre o tema vêm apontando. Possibilitando a interpretação da realidade observada para uma melhor compreensão da prática pedagógica investigada, focalizando especialmente no compartilhar de experiências.

O processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar. (DAYRELL, 2001).

Segundo a opinião e experiência das professoras, a falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas, foi a maior dificuldades levantadas pelas professoras. A autora Luiza Cortezão destaca o fato de que:

os alunos que têm mais sucesso são habitualmente os que foram socializados na família e na comunidade com níveis socioculturais idênticos aos que prevalecem na escola, também é verdade que na relação escola/encarregado de educação ocorre, de modo semelhante, o mesmo tipo de problema: há pais que estudaram outros que não. Sobretudo no Ensino Básico, há pais que, por origem social, partilham os valores da escola. Assim sendo, eles conhecem as suas regras de funcionamento e estão conscientes de quanto as múltiplas aprendizagens (mais ou menos explícitas) que a escola exige são outros tantos passaportes necessários para progredir no Sistema Educativo e para ajudar a aceder a uma dada profissão e ao mercado de emprego em que estão interessados (CORTESÃO, 2007, p.8).

Mantém-se a lógica de um tempo escolar organizado de maneira burocrática. Igual para todas as escolas, sem qualquer adequação às necessidades dos estudantes e sem atender às características da população do bairro ou comunidade em que se insere. Desta forma, o tempo escolar impõe a sua lógica à organização social e econômica das famílias.

Muitas delas organizam-se para apoiar as crianças em função do tempo escolar que lhes é imposto, no entanto, nem todas têm essa possibilidade, pois são complexas as relações entre o tempo escolar, a cultura da escola e o tempo e cultura das famílias. São relações engendradas pela própria instituição escolar, são questões sócio educativas nas quais outros processos sociais têm um papel fundamental, em particular, a industrialização, a urbanização e o trabalho da mulher.

Do ponto de vista social, a lógica do tempo escolar termina na lógica do tempo das famílias que não podem pautar a sua organização social e econômica do modo que a escola pressupõe (MOURA, 2009).

Bourdieu (2015), propõe um novo modo de interpretação da educação e instituição escolar, apontando o desempenho que se tem na escola como resultado da origem social do indivíduo. Em “Escritos de Educação”, Bourdieu (opt.cit.) faz uma análise sobre as desigualdades escolares estruturadas com base nas desigualdades sociais e quebra com o paradigma funcionalista de educação, onde a escola garantiria oportunidades de resultados iguais a todos.

onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA, 2015. p. 17).

Dentro desta lógica burocrática e centenária, o tempo escolar não é questionado, as escolas não procuram outras formas de organização, predominam respostas estereotipadas, burocráticas, homogêneas, não adaptadas à realidade, aos problemas, às características, à cultura e às necessidades dos alunos e das suas famílias (MOURA, 2009).

Porém, também foi muito citado no questionário, que o fracasso ocorre devido à falta de interesse do aluno e falta de esforço deste, e também disseram que pode estar vinculado à baixa autoestima dos alunos. Para esses dois fatores apontados, a enturmação flexível

pode ajudar, pois os alunos tiveram a oportunidade de ao longo do trimestre ter uma aula dedicada a rever questões e tirar dúvidas em uma turma com menos alunos.

Entendemos também como forma de resistência ao tempo escolar a situação dos alunos categorizados de “lentos”, alunos que se limitam a dar uma resposta mínima às exigências da instituição escolar. Resistem a obedecer, com a lentidão, chegam tarde, demoram a tirar os livros da mochila, a abrir os cadernos, não recusam propriamente a fazer os trabalhos propostos, mas demoram muito a começar, fazem-no depois de muitos apelos ou ameaças do professor, depois não se implicam ou não os terminam. A resistência é muitas vezes ativa, mais evidente em alunos mais velhos, com várias retenções, que protagonizam problemas de indisciplina, muitas destas situações espelham conflitos de poder, em que os alunos não fazem mais do que responder com violência à violência da escola (MOURA, 2009).

O processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. É comum e aparentemente óbvio os professores ministrarem uma aula com os mesmos conteúdos, mesmos recursos e ritmos para turmas de quinta série, por exemplo, de uma escola particular do centro, de uma escola pública diurna, na periferia, ou de uma escola noturna. A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc..) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos - alunos, professores e funcionários - que dela participam (DAYRELL, 2001).

O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso. Afinal de contas, não podemos esquecer - o que essa lógica esquece - que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais,

prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos (opt.cit.).

No relato da experiência, uma professora escreveu: “a reorganização dos grupos para intervenção de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos permite que o mesmo interaja com mais facilidade com a língua escrita, tenha maior êxito na realização das atividades, melhora a autoestima. Como fazemos esse trabalho uma vez por semana, tenho considerado insuficiente.” No relato da professora podemos observar a dificuldade de respeitar o tempo do aluno, quando em turmas heterogêneas. Segundo Telma Weisz:

no momento em que alguns alunos começam a se mostrar perdidos e atrapalhados em relação aos conteúdos trabalhados, a escola que assume responsabilidade com a aprendizagem de todos os alunos tem obrigação de criar um sistema de apoio para que esses alunos não se percam pelo caminho. Suas dificuldades precisam ser detectadas rapidamente para que eles sejam apoiados, continuem progredindo e não desenvolvam bloqueios. Diante de situações que provocam sentimento de impotência, a saúde mental das crianças – das pessoas em geral, na verdade – exige que elas se desinteressem, porque é condição humana não suportar o fracasso continuado. Portanto antes que os alunos desistam de aprender o que não estão conseguindo, a escola precisa criar formas de apoio à aprendizagem. (WEISZ, 2006, p.97-98)

Acredito que conjugar o tempo de aprendizagem da criança e o da professora com o tempo da escola é um desafio permanente no cotidiano de instituições escolares. O tempo da escola é regido pelo relógio e nem sempre coincide com o tempo da criança e da professora. O descompasso entre esses tempos, muitas vezes, culmina em fracassos que podem gerar ansiedades e frustrações. Investir em estratégias para que a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças se efetive sem ultrapassar os limites do tempo estabelecido pela escola é contribuir para diminuir os futuros índices de jovens e adultos excluídos pelo sistema escolar (WEISZ,2006).

Não se pode perder de vista que a intervenção educativa atua sobre indivíduos necessariamente diversos e por isso é preciso respeitar o aluno como alguém que tem algo a dizer e a contribuir no processo ensino-aprendizagem. Outra professora do 3º ano relata que “durante essas aulas eles sentem-se mais à vontade para tirar dúvidas, devido ao

tempo, que é maior. Existe mais espaço para explorar um determinado e único conteúdo.” Esta mesma professora vê vantagem na enturmação homogênea: “devido as dificuldades serem “parecidas”, o ritmo da turma fica bem próximo, com isso a intervenção fica facilitada.”

Para Esteban (2006), faz-se necessário ver a potencialidade do outro, do diferente, o que exige o reconhecimento e a aceitação da alteridade, o que demanda uma redefinição das práticas que temos realizado na escola, no sentido de deixarem de ser articuladas por processos que projetam os enquadramentos aceitáveis para se organizarem como processos que se vinculam e interrogam os percursos realizados, os projetos delineados, as interações, buscando ampliar o conhecimento e não negar a diferença.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2001).

Outra professora pondera sobre a enturmação homogênea: “na composição da turma definitivamente não, porque necessariamente haverá uma turma que reunirá todo tipo de problema dificultando as relações, as interações e a aprendizagem. Acredito, sim em (re)enturmação ao longo da semana para aprendizagens específicas.”

Em um trabalho Cruz e Xavier (2017) analisaram os critérios para a formação das turmas e sua atribuição para os professores das escolas públicas e suas possíveis influências na proficiência média do aluno em Leitura e Matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental na rede estadual e municipal de ensino, utilizando dados da Prova Brasil de 2015. Assim como os resultados do estudo de Leo e Cruz (2018), o critério de formação das turmas pela “homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade)” foi o critério mais amplamente utilizado, tanto na rede municipal quanto na estadual, porém as autoras observaram que as médias mais altas de proficiência eram obtidas pelos alunos que estudam em turmas heterogêneas quanto ao rendimento escolar.

Os estudos citados dialogam com os achados de Alves e Soares (2007) e de Oliveira (2014), uma vez que também indicam que a composição e os critérios para a formação das turmas são fatores relevantes para a estruturação da configuração escolar, pois dentro da escola o espaço da sala de aula é o local onde ocorrem os processos de instrução e de aprendizagem de forma mais sistemática.

As professoras pontuaram as vantagens da enturmação heterogênea, uma delas escreveu: “acho que as turmas devem ser organizadas nesse princípio pois ele permite maior aprendizagem tendo em vista o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Em minha turma é visível como nos trabalhos em dupla as crianças avançam, trabalhando em conjunto.

Cada criança, em seu processo de desenvolvimento, apresenta ritmos diferentes de evolução. Alguns andam mais rapidamente, outros falam mais cedo. De igual maneira também ocorre o processo de aprendizagem na escola. O aluno que chega à escola possui individualidade e valorizar o seu progresso, de acordo com suas possibilidades, é legitimar a condição inclusiva da escola (KREBS, 1995).

Para Zanella, em uma perspectiva mais atualizada e prática,

a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados (ZANELLA, 2001, p.113).

Importante destacar que a troca de experiências entre os indivíduos mencionada pela teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, não é uma mera troca ausente de um sentido maior, uma troca que visa o simples aprendizado mecânico de algo. Essa troca sempre pretende o desenvolvimento de novas habilidades, a incorporação de significados, a possibilidade de novas criações (opt.cit.)

Entendendo que o aprendizado é parte importante do comportamento organizacional, cabe ressaltar também que a aprendizagem do indivíduo dentro da organização não se dá somente pelos seus colegas, mas também pela própria organização. Pois a organização,

através de seus recursos, estrutura e cultura, cria um fluxo metafísico de informações em seu ambiente, que é seguido e continuado mesmo com a saída e entrada constante das pessoas que a compõem ou assim se mantém enquanto estas mesmas pessoas continuarem a decidir por manter a mesma realidade organizacional (opt.cit).

Nesses casos, o saber fazer e o querer fazer não são condições suficientes para que o desempenho competente ocorra. Ou seja, sem o auxílio de um 'colega' mais experiente (pessoa ou organização), o indivíduo não desenvolve seu potencial possível para um desempenho otimizado ou ainda, além da sua capacidade habitual. Em outras palavras, não desenvolve sua Zona de Desenvolvimento Proximal (opt.cit).

Uma professora relata que em sua turma: “a troca entre os pares se dá com maior intensidade, o que aprende com mais facilidade ajuda o colega. Não são raros os casos, pois a linguagem entre eles é mais próxima”.

Outra professora aponta que a enturmação heterogênea “é favorável para o desenvolvimento da aprendizagem da turma como um todo. É vantajoso, principalmente para os alunos com maiores dificuldades pois eles precisam de parâmetros para o seu desenvolvimento, o que é possível pelas trocas de vivências com seus pares. Vivências que dialogam com a teoria de Zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky.

Um outro ponto apontado como dificuldade de aprendizagem, foi relacionado com os conteúdos curriculares que são inadequados às necessidades dos alunos. Em relação a estas questões nos reunimos para definir o que trabalhar com os alunos, uma professora pontuou que “os alunos tem seu ritmo de aprendizagem considerando e respeitando nesse momento, tanto os alunos avançados quanto os alunos que demandam mais tempo para aprendizagem”.

De acordo com Senge (2002), o aprendizado é ferramenta ímpar para a própria organização enquanto organismo, pois para estar apta a lidar com o mundo atual, ela precisa estar em constante mudança: ela precisa ser uma organização que aprende. Uma organização que aprende faz com que as pessoas aprendam de forma coletiva e propicia um ambiente focado na inovação e criatividade, e na troca e colaboração, sempre aberto às novas ideias e às mudanças.

A proposta destas aulas está desvinculada ao conteúdo, pois as turmas estão (re)organizadas, as atividades não são avaliadas e o desenvolvimento das atividades está no que o aluno é capaz de fazer. Para Luiza Cortesão,

a escola oferece, habitualmente um tipo único de processo de ensino, mesmo que a população escolar seja bem heterogênea quanto às origens sociais, geográficas, étnicas etc.... A escola, a educação constrói-se e funciona habitualmente para o «aluno-tipo» o tal «cliente-ideal» pelo que a presença, a participação de grupos com comportamentos diferentes é por vezes muito perturbadora do seu funcionamento. A distância entre as propostas, as exigências da escola e o tipo e nível de saberes e interesses dos alunos é demasiado grande. As linguagens e os interesses divergem demasiadamente (CORTESÃO, 2007, p.4).

A enturmação flexível, foi vista pelas professoras como ação compensatórias de reforço, traduzidas por uma maior atenção dada aos alunos de baixo desempenho, usando estas horas de estudo. Neste caso, foi possível buscar aumentar o desempenho dos alunos de menor aproveitamento e a pontuação média dos alunos, ao mesmo tempo em que a desigualdade diminuiu. O professor pode dar mais apoio aos melhores alunos e dar maior atenção aos de pior desempenho.

Nos momentos de encontro entre as professoras e coordenação, muitas das nossas conversas foi pautadas em sucessos e limitações do trabalho em sala de aula, a professora que assumiu o trabalho com os alunos com maiores dificuldades no 3º ano apontou que “a dificuldade de concentração dos alunos e a falta de interesse destes estava dificultando o trabalho mesmo com as turmas reduzidas”. A maior dificuldade poderia estar na estruturação da aula, a partir deste ponto começamos a planejar atividades mais concretas de alfabetização. A fala de Anny Cordié sobre interesse dos alunos foi o nosso ponto de partida, ela fala:

Para que uma criança “aprenda”, é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Ora, nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar. A linguagem popular diz: “O desejo e o amor não se comandam”. É nisso, no entanto, que acreditam muitos pais e professores que querem motivar seus filhos e alunos e tudo fazem para que eles se interessem pela escola. Não é preciso fazer nem impor quando o saber adquiriu o brilho do objeto do desejo” (CORDIÉ, 1996, p.23.)

Atualmente, tem-se reconhecido que as alterações do tipo afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento interpessoal têm contribuído para o surgimento dos problemas de aprendizagem. Em especial, o autoconceito vem sendo apontado como um dos influenciadores nesse processo devido à sua função na dinâmica da personalidade do indivíduo e de seu papel como um regulador dos estados afetivos e motivacionais do comportamento. Dessa forma, as pesquisas vêm apontando para o fato de que uma criança que já vivenciou várias experiências de fracasso escolar tem uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das tarefas e apresenta uma autoestima rebaixada (BORUCHOVITCH, 2001; MARTINELLI, 2001).

Conseqüentemente, tem pouca motivação e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si mesma, apresentando diferenças significativas em relação a seus iguais que não vivenciaram a experiência do fracasso. O autoconceito, tem sido apontado como uma variável que tem influência no aproveitamento acadêmico, na motivação para o estudo e no comportamento em sala de aula. Valendo-se da interação com o meio, o indivíduo vai construindo seu julgamento sobre si mesmo, sua noção de eu, o que pouco a pouco vai repercutir em seu desenvolvimento emocional (GONZÁLEZ E ARIAS, 1998 apud CARNEIRO, MARTINELLI E SISTO,2003).

A formação do autoconceito é um processo lento, que se desenvolve nas experiências pessoais e com a relação dos outros ao seu comportamento. Desse modo, a maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, influencia as características do autoconceito que a criança desenvolverá (CARNEIRO, MARTINELLI E SISTO,2003).

Desse modo, a maneira como os outros reagem ao seu comportamento, aprovando-o ou desaprovando-o, influencia as características do autoconceito que a criança desenvolverá. Portanto, deve-se pensar muito na fala com o aluno em sala, criar estratégias para que este se sinta capaz. Tenha motivação para tentar e sinta confiante mesmo com a possibilidade do erro, que este seja visto como parte do processo de aprendizagem.

Os ajustes feitos nas turmas foram principalmente com os alunos que estavam demonstrando mais habilidades do que as avaliações diagnósticas apontavam, na sala com menos alunos e com dificuldades parecidas o aluno pode ter se sentido mais seguro em

participar. O que surpreendeu a professora: “na sala normalmente este aluno fica calado e não demonstra nenhum interesse, porém na enturmação flexível ele fala, participa e até ajuda os colegas. Conversei com ele, elogiei e disse que poderia passar para outra turma, ele ficou todo contente e disse: eu tô sabendo né professora”.

A avaliação diagnóstica pode ser extremamente importante porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar. Mas comporta também certos riscos, se o professor não valorizar o seu caráter temporário. Por outras palavras os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não pode ser tomado como um “rotulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas sim como conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguia um progresso na aprendizagem (CORTESÃO,1992).

Perrenoud (2000), em seu livro intitulado “Pedagogia diferenciada das intenções à ação”, defende que a pedagogia das diferenças requer uma avaliação formativa da qual a preocupação não é apenas classificar dando notas, punindo ou recompensando os alunos, mas ajudar o aluno a aprender, levando em conta suas diferenças culturais e pessoais. Pensar as diferenças dos alunos envolve acompanhamento individualizado dos processos e percursos de aprendizagem, o que leva primeiramente o professor a analisar com cuidado, os fatores associados às desigualdades e ao fracasso escolar, levando em conta sua complexidade, contradições, antes de construir seu sistema de ação. Ainda segundo esse autor, não existe algum professor engajado nas tarefas de seu dever que não tenha defendido à sua maneira uma pedagogia diferenciada para atender as dificuldades de aprendizagem.

O professor é o elo articulador entre o conteúdo e o aluno, fazendo da escola um local que apresenta os caminhos e os procedimentos de aprendizagem dos docentes. Assim o professor é também o agente imediato para adaptar a ação pedagógica ao aluno, compreendendo as diferenças em sala de aula.

Ressalte-se que, “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles” (Perrenoud, 2001, p.26). As dificuldades de aprendizagem surgem quando há uma dissociação entre os objetivos propostos pela

escola, mais comumente pela prática docente e os resultados alcançados pelos alunos, pois nem sempre todos os alunos atingem o que é esperado pelo corpo docente, envolvendo a aprendizagem cognitiva, afetiva, social, motora, apresentando dificuldades que limitam a apreensão de determinados conteúdos e sua assimilação de modo satisfatório.

Erroneamente, a dificuldade de aprendizagem é posta no aluno, buscando uma causa no próprio aluno, procurando identificar o que ele não tem que de fato faz com que ele não aprenda, mas é preciso compreender que o aluno e a aprendizagem dependem de uma rede de relações, envolvendo o aluno, outros alunos, a família, oportunidades oferecidas pela escola e principalmente a relação entre professor e aluno / aluno e conhecimento. Desta forma a dificuldade de aprendizagem surge quando há algo que interfere no laço entre o aluno e o ato de aprender (PERRENOUD, 2000).

Os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (DAYRELL, 2001).

Não podemos afirmar que os resultados melhores na segunda prova diagnóstica foram resultado isolado da (re)enturmação dos alunos, mas os relatos das professoras demonstram otimismo em relação à experiência. Não podemos ter a ilusão de uma imagem de sala de aula que se apresenta como desejável. Lugar da ordem, portanto, com papéis e processos definidos no qual transitam professores, professoras, que ensinam, e alunos, alunas, que aprendem.

Não podemos pensar em sala de aula no singular, professor no singular e aluno no singular, pressupondo identidades definidas e posições fixas, tanto no espaço geográfico quanto no espaço relacional. Podemos, no entanto, pensar em outra sala de aula. Talvez mais corriqueira e, talvez, também, menos desejada. Talvez um espaço que permita maior visibilidade à singularidade dos sujeitos que o compõem e das interações que nele se realizam. Por mais ordenada que uma sala de aula pareça ser, por mais enraizada que se apresente a identidade de cada sujeito que a compõe, por mais fixas que sejam as posições dos indivíduos que nela interagem, é um espaço que evidencia a diferença.

Aprender a lidar com a diversidade é, certamente, um dos maiores desafios da educação na visão de diferentes educadores. Nesta perspectiva é que se desenvolvem os estudos relacionados à inclusão dos alunos especiais em classes regulares.

Maria Teresa Mantoan, afirma que a escola deve ser preparada para receber e trabalhar com todos, sejam deficientes, pobres ou segregados. Afirma que as escolas ainda têm turmas homogêneas com aulas iguais. O que se pode observar é que optar pela heterogeneidade não significa apenas obedecer a critérios pré-estabelecidos em relação à idade dos alunos ou ao seu desempenho acadêmico, por exemplo, mas, muito além disso, trata-se de uma escolha que requer projetos abrangentes de trabalho não condizentes, na maioria das vezes, com as condições materiais e de recursos humanos da escola.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Então, é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (MANTOAN, 2003).

5. Considerações finais

A diferença, característica marcante da sala de aula, é apreendida no cotidiano escolar como expressão de um processo que precisa ser retificado e normalizado. Entendo que os professores e professoras estão bastante preparados para o trabalho com o diferente e dispõem em suas salas de aula de muitos dispositivos para a realização deste trabalho. A enturmação flexível discutida neste trabalho, seria mais um destes recursos.

Porém, a atuação docente visa, prioritariamente, à normalização do diferente e ao enquadramento da diferença. Podemos encontrar um discurso aparentemente bastante consolidado sobre a inexistência das turmas homogêneas na escola, porém, com cuidado, percebo matizes que vão assinalando ser a diferença um indicador da dificuldade de aprendizagem, do problema no desenvolvimento, da impossibilidade de um trabalho de qualidade. Análise que imobiliza o docente e, de certa forma, afirma as dificuldades de sua atuação.

Deste modo, o reconhecimento de que todas as turmas são heterogêneas em muitos casos vem acompanhado do ideal de homogeneidade, destacando a diferença como elemento que impede o ensino e a aprendizagem. Mesmo na nossa experiência de (re)enturmar os alunos de acordo com suas habilidades, as diferenças aparecem. E esta adquire um valor negativo, devendo, portanto, ser eliminada para proporcionar um desenvolvimento satisfatório dos sujeitos e das relações, necessário à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Apostar no aprender mais solidário contando com a ajuda de colegas é conquistar, no ambiente escolar, espaços que propiciem trocas de experiências, trabalho pedagógico coletivo e respeito pela singularidade humana. Administrar melhor os tempos de aprendizagem para amenizar o descompasso entre o tempo da escola é contribuir para que sejam interrompidos possíveis processos de exclusão escolar.

Este trabalho apontou um caminho possível para rever os tempos na escola, e o fazer pedagógico cotidiano. Implicou olhar para as nossas próprias limitações, acreditando serem elas superáveis. Incorporando ao cotidiano da sala de aula e da escola um aprender e um ensinar mais solidário, em que uns foram ajudados por outros a realizar o que nem sempre

eram capazes de fazer sozinhos. Nesses momentos, o trabalho colaborativo foi de fundamental importância, pois, uma professora pode assinalar para a outra aquilo que ela não consegue perceber por estar envolvida pedagógica e emocionalmente.

O tempo foi um limitador do trabalho, visto que o foco foi na experiência docente do início de um projeto, um continuar pesquisando faz-se necessário, pois os alunos e suas conquistas ou dificuldades não foram relatadas aqui. Talvez, a maior contribuição deste trabalho seja a de abrir um leque de questões que precisam ser mais exploradas, as relações entre o trabalho do professor e das estratégias pedagógicas e o desempenho dos estudantes. O tema aqui abordado poderia ser o início de um estudo mais completo sobre a organização das turmas nas escolas, as relações entre as formas de definir o formato das turmas e o tratamento pedagógico a elas destinado. Não se trata de defender turmas homogêneas ou heterogêneas, mas reconhecer que a seletividade e a discriminação são altamente prejudiciais para os alunos que se encontram em dificuldade e que para eles devem ser planejadas estratégias específicas.

Termino citando novamente Regina Leite,

Escolas, sempre no plural, que produzam mundos plurais, onde a diferença seja uma marca incontestável. Escolas reconhecidas e valorizadas pelas produções cotidianas de seus praticantes, que possam ampliar as redes de saberes-fazeres tecidas em meio a complexidade das vidas ali vividas. Escolas-mundo que potencializem os desejos de cada um e também possam produzir outros desejos ainda não dados pois, temos sempre um sonho de escola, apesar de todas as críticas às utopias, nós temos. Quando educamos, sempre somos direcionados por uma utopia, um sonho a ser realizado. Não se trata de um sonho que nos satisfaz pelo sonho e nos paralisa. É um sonho, uma utopia que nos move para a ação [...] eu sonho com uma sociedade mais democrática, mais justa, mais respeitosa, mais rica, mais plural, em que as diferenças possam se expressar...

6. Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 25-58. jun. 2007.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. A composição das 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, 2006.

BERNARDO, Elisangela da Silva. Organização de turmas: uma prática de gestão escolar em busca de uma escola eficaz. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. 2010.Vol 10, n. 21.

BARROSO, J. O século da escola: do mito da reforma a reforma de um mito. In: AMBROSIO, T; TERREN, T; HAMELINE, D e BARROSO, J. O Século da escola: Entre a utopia e a burocracia. (p.63-94). Porto: Edições ASA, 2001

BORUCHOVITCH, E. (2001). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 99-121). Petrópolis, RJ: Vozes.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*/Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Organizadores). 16 Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CABRAL, Ilidia. Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Professores e escola: Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora, (2016).

Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf>

Acesso: 21 set.2019

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 427-434, 2003.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300002.

Acesso: 12 jul.2019

CIAMPA, Antonio C. Identidade. In: *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p.58-75.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORTESÃO, Luiza. O arco-íris na sala de aula? processos de organização de turmas: reflexões críticas. In: *Colecção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Porto: Instituto de Inovação Educacional, 2007.

_____. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.

Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

Acesso: 12 jul.2019

_____. Nos bastidores da Avaliação. In: *Decisões nas políticas e nas práticas educativas*. Porto: Soc. Portuguesa de C. Educação.1992.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001, p. 136-161.

Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espaco-socio-cultural.pdf>

Acesso em:14 out.2019

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre lugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 7-20. 2006, CIEd - Universidade do Minho.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Org. Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur. Rio de Janeiro: DP&A ,2002

GOMES, Carlos Alberto. “A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola”. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>.

Acesso em: 06 jul. 2019, 09h27min.

KREBS, Ruy Jornada. *Desenvolvimento humano: Teorias e estudos*. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LEO, Elisabette; CRUZ, Tatiana Maria da. A composição das turmas por heterogeneidade escolar e sua relação com o aprendizado do aluno - FAE - Faculdade de Educação da UFMG Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MOURA, Ana Francisca. Tempo de escola e tempo de vida: Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. Vol. 1, nº 1, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições*.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>

Acesso em 14 mar 2019.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel. Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo:s.n.,2014.Tese Doutorado.USP

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2ª edição. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROLDÃO, M. C. Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, pp. 151-165, 2003b.

SENGE, Peter. A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende. São Paulo. Best Seller, 2002.

SILVA, Marlene Maria Machado; SANTIAGO, Ana Lydia B. Da Universalização à Qualidade do Ensino: Desafios da Alfabetização. RevistAleph - ISSN 1807-6211 Dezembro 2014 ANO XI - Número 22.

Disponível em : <http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/91/84>

Acesso em: 19 set.2019

SILVA, M. M. M. Os alunos da sala 11. Presença Pedagógica , v. 72, p. 16-33, 2006.

SOUZA, Alberto de Mello; SILVA, Gabriel Fonseca da. Considerações sobre a importância da turma no desempenho dos alunos em escolas municipais. REICE -Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. Aprender a Ler e a Escrever - uma proposta construtivista. Porto Alegre Artmed. 2002.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo (SP): Icone: EDUSP, c1994. p. 103-117.

XAVIER, Flavia Pereira, CRUZ, T. M. A formação de turmas e sua atribuição aos professores: possíveis influências na proficiência média em Leitura e Matemática dos alunos do 9º ano na Prova Brasil 2015.Belo Horizonte: FAE – UFMG, 2017.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994 .

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 14 out. 2019.

WEISZ, Telma. O diálogo entre ensino e aprendizagem. A necessidade e os bons usos da avaliação. São Paulo: Editora Ática, 2006.