

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Tatiana Maria da Cruz

**EXPECTATIVA DOCENTE, PROCESSOS DE ENTURMAÇÃO E PROFICIÊNCIA
EM MATEMÁTICA: o que a Rede Municipal de Belo Horizonte nos mostra?**

Belo Horizonte
2021

Tatiana Maria da Cruz

**EXPECTATIVA DOCENTE, PROCESSOS DE ENTURMAÇÃO E PROFICIÊNCIA
EM MATEMÁTICA: o que a Rede Municipal de Belo Horizonte nos mostra?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação: Escolarização e Desigualdades Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Gonzaga Alves

Belo Horizonte
2021

C957e
T

Cruz, Tatiana Maria da, 1984-

Expectativa docente, processos de enturmação e proficiência em matemática [manuscrito] : o que a rede municipal de Belo Horizonte nos mostra? / Tatiana Maria da Cruz. - Belo Horizonte, 2021.
103 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Teresa Gonzaga Alves.

Bibliografia: f. 83-91.

Apêndices: f. 92-103.

1. Educação -- Teses. 2. Matemática -- Estudo e ensino -- Teses.
3. Capacidade matemática -- Teses. 4. Professores de matemática -- Teses.
5. Professores de matemática -- Prática de ensino -- Teses. 6. Escolas
públicas -- Organização e administração -- Teses. 7. Igualdade na educação -
- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Sistemas de escolas municipais -- Teses.

I. Título. II. Alves, Maria Teresa Gonzaga, 1962-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 510.07

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FOLHA DE APROVAÇÃO

EXPECTATIVA DOCENTE, PROCESSOS DE ENTURMAÇÃO E PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA: o que a Rede Municipal de Belo Horizonte nos mostra?

TATIANA MARIA DA CRUZ

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 16 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Teresa Gonzaga Alves - Orientador
UFMG
Prof(a). Luciano Campos da Silva
UFOP
Prof(a). Valéria Cristina de Oliveira
UFMG

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fátima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 18/02/2022, às 12:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1265165** e o código CRC **02CD0173**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me conduziu nesta jornada e pela oportunidade de realizar e concluir o mestrado.

Ao meu pai Affonso (*in memoriam*), por ter me ensinado valores que fazem parte de mim. Saudades eternas!

Agradeço à minha família, em especial, minha mãe, que sempre acreditou e incentivou os meus projetos com muito carinho, amor e afeto. Às minhas irmãs Rosângela e Lu, aos meus irmãos Leandro e Marco Aurélio. Obrigada pelo incentivo, escuta atenta, paciência e a amizade durante todo esse período.

À professora Maria Teresa, pelo tanto que me ensinou nesse caminho desafiador da pesquisa, pela paciência, encorajamento e colaboração em todo o percurso. Pela análise minuciosa e detalhada do trabalho e por ter me mostrado a importância e a contribuição de uma pesquisa no campo da educação. Agradeço por ter me ajudado a realizar um sonho.

À professora Flavia, que, desde o início da minha graduação, vem contribuindo com seus ensinamentos na minha trajetória no campo da pesquisa.

À professora Valéria, que, com dinamismo, entusiasmo e empatia, proporciona dicas valiosas.

Às amigas, Laura e Maria Lúcia, pela amizade, acolhida e encorajamento diário.

Aos colegas do Nupede/ Game: Ana Paula, Cecília, Fred, Isis, Túlio Silva, Tulio Fortes e Yolanda, pela parceria, ajudas e trocas de conhecimentos, além dos colegas da Pós-Graduação, que tanto contribuíram na minha trajetória.

Aos profissionais da escola que participaram da pesquisa: direção, professores e coordenadores, pela acolhida e receptividade em colaborar com a pesquisa.

A todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação da UFMG.

Agradeço, ainda, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa, o que contribuiu para me tornar pesquisadora.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos sobre efeito escola e efeito professor. O primeiro investiga características das escolas, como o contexto em que estão inseridas, além de suas práticas, que podem promover diferença no percurso dos estudantes. O segundo procura evidências de práticas de ensino mais eficientes para melhorar o desempenho dos alunos. O efeito escola tem relação com o efeito turma, que se refere à forma de organização e composição das turmas. Os estudos mostram que os critérios utilizados para a organização das turmas (enturmação) influenciam nos resultados escolares. Esta pesquisa teve como objetivos verificar os critérios de enturmação nas escolas; analisar a expectativa docente em relação ao alcance educacional de seus alunos, considerando a composição e o desempenho escolar da turma; e analisar a percepção dos professores sobre a enturmação. Para cumprir os objetivos, a pesquisa foi realizada em duas etapas: uma de exploração de dados quantitativos e outra de análise de dados qualitativos. Na primeira etapa, utilizamos os dados da Prova Brasil 2017 – avaliação nacional em larga escala constituída por testes de proficiência em Leitura e Matemática e questionários contextuais. Analisamos os testes dos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental, e questionários do professor e do diretor da rede municipal de Belo Horizonte. Na segunda etapa, foi selecionada uma escola para a realização de entrevistas. A escolha da escola se deu por meio de um teste estatístico para verificar em quais escolas ocorreram diferenças significativas na proficiência em Matemática entre turmas na Prova Brasil nos anos de 2013, 2015 e 2017. Da escola selecionada, foram entrevistados seis profissionais de diferentes cargos. Os resultados da primeira etapa apontaram que o critério de organização de turmas mais utilizado, pelos diretores da rede municipal de Belo Horizonte, é a homogeneidade quanto à idade dos alunos, seguido da heterogeneidade quanto ao rendimento escolar. As expectativas são menores quando a turma é formada por mais alunos pretos, ou por alunos que reprovaram alguma vez ou que têm médias mais baixas em Matemática. As entrevistas trouxeram resultados que não são mensurados pelos questionários da Prova Brasil quanto à formação de turmas. O critério mais utilizado na escola analisada é a “heterogeneidade de comportamento”, ou seja, a escola opta por formar as turmas com alunos mais e menos disciplinados, a fim de não deixar que muitos alunos indisciplinados fiquem na mesma turma. Cor/raça, trajetória escolar e desempenho não surgiram como critérios de organização e composição das turmas. Nas entrevistas, porém, um tema inesperado emergiu: há uma ideia entre os profissionais da escola que a disciplina de Matemática é mais difícil para as meninas. Concluímos que há mecanismos muito sutis que contribuem para as diferenças de aprendizado entre os estudantes. Uma limitação desta pesquisa foi a ausência de um trabalho de campo, não permitido neste momento devido à pandemia da Covid-19. Isso seria relevante à medida que possibilitaria a observação da sala de aula, dos conselhos de classe e de outros eventos e espaços na escola, fornecendo mais dados para o entendimento das questões estudadas.

Palavras-chave: Desigualdades escolares. Organização de turmas. Expectativa docente. Proficiência em Matemática. Rede municipal de Belo Horizonte.

ABSTRACT

This research is situated in the field of studies on school effect and teacher effect. The former investigates characteristics of schools, such as the context in which they are inserted, as well as their practices, which may produce differences in students' trajectories. The latter searches for evidence of more efficient teaching practices in order to improve student performance. The school effect is associated with the class effect, which refers to forms of class organization and composition. Studies have shown that the criteria adopted in the process of class organization (known in Portuguese as "enturmação") influence academic outcomes. This research aimed to investigate class composition criteria in schools; to analyze teacher's expectations regarding students' educational potentiality, given the composition and performance of a class; and to analyze teachers' perceptions regarding the class composition. To achieve such objectives, the investigation was held in two stages: the first one encompassed the exploration of quantitative data; and the second one encompassed the analysis of qualitative data. In the first stage, we used data derived from Prova Brazil 2017 – a large scale national-level assessment instrument consisting of reading and mathematical proficiency tests and contextual questionnaires. We analyzed the tests taken by students in the 5th and 9th grade of elementary school, and questionnaires answered by the teacher and the director of the municipal education system in Belo Horizonte. In the second stage, we selected a school in order to conduct interviews. This selection was made through a statistical test set to assess which schools had displayed significant differences in mathematical proficiency among classes in the 2013, 2015 and 2017 editions of Prova Brazil. Six professionals from different positions in the selected school were interviewed. The results of the first stage demonstrated that the criterion for class organization most adopted by the directors of the municipal education system in Belo Horizonte is age homogeneity, followed by school performance heterogeneity. Expectations are lower when the class has a greater number of black students, students who have failed Mathematics classes before, or students who have had lower averages in Mathematics. The interviews achieved results that are not measured by Prova Brazil's questionnaires on the organization of classes. The most adopted criterion in the target school is "behavioral heterogeneity"; i.e., the school is partial to arranging classes with more and less disciplined students, in order not to allow many undisciplined students to share the same class. Color/race, school trajectory and performance did not appear as organizational criteria for class composition in the interviews; however, an unexpected theme emerged: school professionals displayed the understanding that the subject of Mathematics is more difficult for girls. We concluded that there are quite subtle mechanisms that may contribute to producing differences in students' learning. A limitation of this research was the impossibility of conducting field work, for it was not allowed due to the Covid-19 pandemic. This kind of work would have been relevant, as it would have allowed for observations within classrooms, school staff meetings and other events and spaces in the school environment, providing us with more data for understanding the issues studied in this research.

Keywords: Education inequality. Class organization. Teacher's expectations. Mathematic proficiency. Municipal education system of Belo Horizonte.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Expectativa do professor e Média da Turma em Matemática – 5º Ano.....	53
Gráfico 2 – Expectativa do professor e Média da Turma em Matemática – 9º Ano.....	54
Quadro 1 – Variáveis utilizadas da Prova Brasil do ano de 2017 – Questionário do Diretor ..	32
Quadro 2 – Variáveis utilizadas da Prova Brasil do ano de 2017 – Questionário do Professor	33
Quadro 3 – Variáveis utilizadas da Prova Brasil do ano de 2017 – Questionário do Aluno....	34
Quadro 4 – Características das professoras entrevistadas	63
Quadro 5 – Categorias e descrição das análises para as entrevistas	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ensino fundamental em Belo Horizonte: distribuição de escolas e estudantes por dependência administrativa – 2020	14
Tabela 2 – Distribuição de alunos e percentual de matrículas no ensino fundamental – Rede Pública de Belo Horizonte – 2020.....	15
Tabela 3 – Número e percentual de estudantes da RMBH por cor/raça – 5º ano e 9º ano – 2017	35
Tabela 4 – Número e percentual de estudantes da RMBH por experiência de reprovação – 5º ano e 9º ano – 2017.....	36
Tabela 5 – Estatísticas descritivas do NSE dos estudantes da RMBH – 5º ano e 9º ano – 2017	36
Tabela 6 – Número e percentual de estudantes da RMBH por nível de proficiência em matemática – 5º ano e 9º ano – 2017	37
Tabela 7 – Estatísticas descritivas sobre a maneira como as turmas são organizadas na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – RMBH	37
Tabela 8 – Estatísticas descritivas sobre o principal critério para a atribuição das turmas aos professores na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – RMBH	38
Tabela 9 – Estatísticas descritivas sobre quantos alunos da turma o professor acredita que concluirá o ensino médio – 5º ano e 9º ano – N e % – 2017	39
Tabela 10 – Estatísticas descritivas sobre quantos alunos da turma o professor acredita que entrará na universidade – 5º ano e 9º ano – N e % – 2017	39
Tabela 11 – Estatísticas descritivas das variáveis de composição das turmas	40
Tabela 12 – Valores mínimos e máximos dos quartis do percentual de grupos de cor/raça por turma.....	41
Tabela 13 – Valores mínimos e máximos dos quartis do percentual de alunos reprovados na turma.....	42
Tabela 14 – Expectativa do professor em relação à conclusão do ensino médio por quartis do percentual de alunos brancos por turma	43
Tabela 15 – Expectativa do professor em relação à conclusão do ensino médio por quartis do percentual de alunos pretos por turma.....	44
Tabela 16 – Expectativa do professor em relação à conclusão do ensino médio por quartis do percentual de alunos pardos por turma	45

Tabela 17 – Expectativa do professor em relação à conclusão do Ensino Médio por quartis do percentual de alunos negros por turma	46
Tabela 18 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos brancos por turma	47
Tabela 19 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos pretos por turma.....	48
Tabela 20 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos pardos por turma	49
Tabela 21 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos negros por turma	50
Tabela 22 – Expectativa docente sobre alcance educacional segundo a média do NSE da turma	51
Tabela 23 – Expectativa do professor em relação à conclusão do Ensino Médio por quartis do percentual de alunos que já reprovaram por turma.....	51
Tabela 24 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos que já reprovaram por turma.....	52
Tabela 25 – Expectativa docente sobre alcance educacional segundo a média de proficiência da turma na Prova Brasil	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANOVA	Análise de Variância
Anresc/Prova Brasil	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GINED	Gerência de Informações Educacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
Nupede	Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
QEdu	Site sobre IDEB e Censo Escolar (http://www.qedu.org.br/)
RMBH	Rede Municipal de Belo Horizonte
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGE	Sistema de Gestão Educacional
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 REVISÃO DA LITERATURA	17
1.1 Processos de Organização de Turmas	17
1.2 Enturmação, desempenho dos alunos e composição sociodemográfica.....	21
1.3 O efeito escola e o efeito professor e sua relação com a expectativa docente	23
1.4 Síntese do Capítulo	29
2 RELAÇÃO ENTRE EXPECTATIVA DOCENTE, DESEMPENHO E COMPOSIÇÃO SOCIAL E ESCOLAR DAS TURMAS	31
2.1 Objetivo do Capítulo	31
2.2 Dados e variáveis.....	31
2.3 Resultados.....	35
2.3.1 Características dos alunos.....	35
2.3.2 Enturmação e atribuição de turmas aos professores	37
2.3.3 Expectativa do professor em relação à turma.....	38
2.3.4 Expectativa docente e composição das turmas: análises descritivas.....	39
2.3.5 Expectativa docente e composição das turmas – Cor/raça.....	42
2.3.6 Expectativa docente e composição das turmas – NSE	50
2.3.7 Expectativa docente e composição das turmas – Reprovação.....	51
2.3.8 Expectativa docente e média da turma em Matemática	52
2.4 Síntese do Capítulo	54
3 ESTUDO DE CASO	57
3.1 Objetivo do Capítulo	57
3.2 Escolha da escola.....	57
3.2.1 A escola selecionada.....	59
3.3 As entrevistas.....	59
3.4 Síntese do Capítulo.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	92
APÊNDICE A – Enturmação e atribuição de turmas aos professores	92

APÊNDICE B – Quadro de Escolas com resultados significativos no Teste ANOVA	96
APÊNDICE C – Documento Coep.....	98
APÊNDICE D – Roteiro das Entrevistas	100

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere em um conjunto de pesquisas que investiga os fatores relacionados à eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008). Dentro desse campo, esta pesquisa analisa o processo de organização das turmas e a expectativa docente associada à composição sociodemográfica dos alunos. O interesse no tema se deu pela participação em estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa em desigualdades Escolares (Nupede)¹, em especial, no projeto intitulado “Efeito do Professor sobre o aprendizado dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental” (XAVIER; VERSIEUX; CRUZ; ALVES, 2018). Este trabalho investigou fatores relacionados ao efeito professor, como o clima disciplinar da turma, a motivação do alunado e a expectativa do professor. Os resultados revelaram que a expectativa dos professores é sugestionada por características sociais dos estudantes, do ambiente escolar e por aspectos subjetivos e está associada à proficiência e ao comportamento dos alunos.

Estudos nacionais com essa temática mostraram que, no município do Rio de Janeiro, por exemplo, há desigualdades tanto entre turnos quanto entre turmas dentro da mesma escola. Esses resultados são importantes, pois revelam que a organização de turmas nas escolas influencia os resultados escolares (COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2008; BRITO; COSTA, 2010).

A partir da experiência no projeto desenvolvido no Nupede, elaborei a minha monografia², intitulada “Segregação entre turmas na rede Municipal de Belo Horizonte”. O trabalho analisou se a declaração dos diretores dessa rede sobre a forma de organização das turmas na escola (enturmação) tem correspondência com as medidas de segregação elaboradas. A pesquisa verificou também se ocorre segregação entre turmas de uma mesma escola quanto ao gênero, à raça/cor, ao atraso escolar, ao nível socioeconômico (NSE) e ao desempenho dos alunos. Os resultados apontam que o critério de formação de turmas, adotado pela escola, têm relação com o desempenho dos alunos e que há segregação entre as turmas por desempenho acadêmico, principalmente, em leitura e por NSE (CRUZ, 2018).

Na presente pesquisa, partimos do pressuposto de que a enturmação e a expectativa docente podem contribuir para o entendimento dos resultados escolares, que são muito desiguais tanto entre estabelecimentos de ensino quanto entre grupos de alunos no interior das escolas, conforme vários estudos com dados nacionais sobre eficácia escolar (SOARES, 2004;

¹ O Nupede é um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

² Monografia orientada pela professora Flavia Pereira Xavier da UFMG.

OLIVEIRA *et al.*, 2013; ALVES *et al.*, 2016; ALVES *et al.*, 2017).

Cabe esclarecer que, inicialmente, o objetivo era entender a maneira como os professores adaptam a sua gestão das salas de aula de acordo com a forma de organização das turmas e suas expectativas em seu alunado. Porém, a pandemia da Covid-19 inviabilizou a observação das aulas e a análise da gestão da classe³. Os objetivos e o desenho da pesquisa tiveram de ser alterados.

Assim, os objetivos desta pesquisa são: (i) verificar os critérios de organização das turmas nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte; (ii) analisar a expectativa docente em relação ao alcance educacional dos seus estudantes; (iii) relacionar essa expectativa à composição sociodemográfica (cor/raça e nível socioeconômico) e à trajetória escolar (experiência de reprovação) dos estudantes da turma; (iv) investigar a relação entre a expectativa docente e o desempenho do aluno; e (v) analisar a percepção dos professores sobre a forma de organização das turmas e suas expectativas quanto aos seus alunos.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, utilizamos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017, referente às escolas da rede municipal de Belo Horizonte, para o 5º ano e 9º ano do ensino fundamental, que será explicado melhor no capítulo 2 desta dissertação⁴. A avaliação possui um questionário no qual o professor responde sobre suas expectativas quanto ao alcance educacional de seus alunos. O questionário, respondido pelo aluno sobre o desempenho no teste aplicado, possui informações que permitem construir a composição sociodemográfica da turma, a trajetória escolar dos estudantes, bem como o desempenho dos estudantes em Matemática. Na segunda etapa, foram analisadas as entrevistas realizadas numa escola selecionada, a fim de verificar a percepção dos professores em relação às questões pesquisadas neste trabalho.

Com esses procedimentos, pretendemos responder às seguintes perguntas: (i) A expectativa docente está associada ao processo de enturmação, isto é, a forma como os estudantes são distribuídos entre as turmas e a composição sociodemográfica das turmas? e (ii) Essa expectativa está relacionada ao aprendizado dos alunos?

O contexto desta pesquisa é o ensino fundamental na rede municipal de ensino de Belo Horizonte (RMBH), capital do Estado de Minas Gerais. Por isso, apresentaremos alguns dados relevantes sobre como essa etapa de ensino está estabelecida na cidade.

³ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP - UFMG) em 2020.

⁴ Utilizamos os dados da Prova Brasil, avaliação das escolas públicas que compõe o Saeb 2017. Mais informações: <https://www.gov.br/mec/pt-br>.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que regulamenta o sistema educacional brasileiro, é de competência dos municípios a oferta da educação infantil e do ensino fundamental – dividido em anos iniciais (1º ano ao 5º ano) e anos finais (6º ano ao 9º ano) – e dos estados, o ensino médio (BRASIL, 1996). Porém, essa segmentação não ocorre integralmente. Há escolas estaduais que atendem aos anos finais do ensino fundamental em muitas regiões do país.

Em Belo Horizonte, o ensino fundamental é ofertado em escolas com dependência administrativa federal, estadual, municipal e privada. Conforme a Tabela 1, que apresenta dados do Censo Escolar⁵, mais da metade dos estudantes da cidade está matriculada em escolas estaduais e municipais.

Tabela 1 – Ensino fundamental em Belo Horizonte: distribuição de escolas e estudantes por dependência administrativa – 2020

Dependência Administrativa	Número de escolas	Percentual de escolas	Número de estudantes	Percentual de matrículas
Federal	2	0,28	764	0,28
Estadual	192	26,85	86.487	32,35
Municipal	178	24,47	105.061	39,30
Privada	346	48,39	74.978	28,05
Total	718	100,00	267.290	100,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP (2020).

A Tabela 2 sumariza as matrículas por ano do ensino fundamental, nas escolas municipais e estaduais, do 1º ao 9º ano. A participação do sistema estadual, no ensino fundamental, é significativa e cresce nos anos finais. Para atender quase 169 mil alunos, a rede municipal possui 145 escolas de educação infantil (rede própria) e 178 escolas de ensino fundamental. A rede municipal de ensino está distribuída em nove regionais⁶, com um quadro funcional composto de 22 mil educadores, além de auxiliares educacionais, bibliotecários e equipe de apoio em sala de aula. Possui, atualmente, 4.039 turmas de ensino fundamental (1º ano ao 9º ano), distribuídas nos turnos matutino e vespertino nas nove regionais.

⁵ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações dessa etapa de ensino. Mais informações: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 30 mar. 2021.

⁶ A Secretaria Municipal de Educação segue essa divisão para facilitação e qualidade da sua gestão. Existem, portanto, as Diretorias Regionais de Educação (DIRE) de Belo Horizonte, sendo elas: DIRE – CS (Regional Centro Sul); DIRE – L (Regional Leste); DIRE – NE (Regional Nordeste); DIRE – N (Regional Norte); DIRE – NO (Regional Noroeste); DIRE – O (Regional Oeste); DIRE – P (Regional Pampulha); DIRE – VN (Regional Venda Nova). Para mais informações: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>. Acesso em: 30 mar. 2021.

Tabela 2 – Distribuição de alunos e percentual de matrículas no ensino fundamental – Rede Pública de Belo Horizonte – 2020

Anos	Número de estudantes	Percentual rede municipal	Número de estudantes	Percentual rede estadual
1º ano	9.378	58, 2	6.752	41, 8
2º ano	12.062	60, 5	7.893	39, 5
3º ano	13.919	63, 6	7.975	36, 4
4º ano	12.281	59, 3	8.427	40, 7
5º ano	12.338	59, 2	8.476	40, 8
6º ano	12.730	50, 1	12.716	49, 9
7º ano	12.342	48, 4	13.141	51, 6
8º ano	10.708	49, 2	11.063	50, 8
9º ano	9.303	48, 0	10.044	52, 0
Total	105.061	-	86.487	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar/INEP (2020).

Do ponto de vista da infraestrutura, segundo o Censo Escolar de 2020, o sistema municipal de educação oferece, em mais de 97% de suas escolas de ensino fundamental, os seguintes itens: biblioteca, cozinha, sanitário dentro do prédio, laboratório de informática, quadra de esportes, sala dos professores e sala para direção. Essas escolas também são providas de alimentação, energia, rede de esgoto canalizada, coleta de lixo, água tratada e internet banda larga. O laboratório de ciências, a sala para atendimento especial e a sala de leitura são oferecidos, respectivamente, em 45%, 39% e 7 % das escolas da rede. Para pessoas portadoras de deficiência, 94% das escolas têm espaços de acessibilidade, enquanto 71% têm sanitários acessíveis (INEP, 2021).

A rede municipal de Belo Horizonte (RMBH) organiza as turmas em ciclos de formação desde que implantou a Escola Plural, a partir do ano de 1994 (BELO HORIZONTE, 1994). As mudanças na concepção pedagógica, ocorridas na década de 1990, visavam enfrentar os desafios do período, em que as taxas de repetência e evasão eram altas, inclusive, nos anos iniciais do ensino fundamental (BELO HORIZONTE, 1994).

A Escola Plural procurou oferecer uma alternativa para os desafios existentes, além da expansão do ensino fundamental com vias de melhoria da qualidade da escola pública (MIRANDA, 2007). Essa organização foi baseada na construção de uma escola que deveria considerar a formação humana em sua totalidade. Assim, em primeiro lugar, seria uma escola sintonizada com a pluralidade dos espaços e tempos socioculturais dos quais participam os alunos, em que se socializam e formam-se. Em segundo lugar, uma escola que recupera sua condição de tempo-espaço de socialização e de individualização, de cultura e de construção de identidades diversas. Além disso, a escola deveria ser capaz de redefinir os aspectos materiais, tornando-os formadores, a fim de garantir uma escola democrática e igualitária, superando a

concepção de uma aprendizagem centrada na transmissão-recepção de informações e saberes. A Escola Plural acreditava no estudante como um sujeito de direitos no presente e com isso buscou assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção, reduzindo as rupturas nos processos de socialização, provocadas pela reprovação, reconhecendo, ainda, a força socializadora e formadora do convívio entre alunos da mesma idade ou ciclo de formação (BELO HORIZONTE, 1994).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela Portaria nº 182 de 2016, a composição das turmas do ensino fundamental na rede considera os princípios pedagógicos, as metas de qualidade de ensino e de aprendizagem (BELO HORIZONTE, 2016). O número de estudantes por turmas do ensino fundamental regular, de acordo com essa normativa, deve ser de: 25 estudantes no 1º ciclo; 30 estudantes no 2º ciclo; e 35 estudantes no 3º ciclo. Outras informações pertinentes à organização das turmas serão descritas no terceiro capítulo desta pesquisa.

Na sequência dessa dissertação, apresentaremos, no capítulo 1, uma revisão da literatura. O capítulo 2 é a etapa quantitativa do trabalho no qual se descrevem os dados e as variáveis do Saeb, bem como os procedimentos para sua análise e os resultados encontrados. O capítulo 3 apresenta a etapa qualitativa da pesquisa com a realização da escolha da escola, em que realizamos as entrevistas com professores. A última parte traz as considerações finais, discute os limites da pesquisa e as possibilidades de investigações futuras.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresentará os principais temas desta pesquisa. Começaremos discorrendo sobre o processo de organização das turmas, identificando alguns trabalhos relevantes a respeito dessa temática. Apresentaremos as pesquisas que relacionam a enturmação e o desempenho dos estudantes e a composição sociodemográfica das turmas. Discorreremos, também, acerca dos trabalhos relacionados ao efeito escola e ao efeito professor e à sua relação com a expectativa docente.

1.1 Processos de Organização de Turmas

O processo de organização de turmas consiste em agrupar os alunos em turmas numa mesma escola, o que é denominado como enturmação. As pesquisas sobre enturmação evidenciam que, de um modo geral, os estabelecimentos escolares visam organizar suas turmas com uso de critérios mais objetivos, como desempenho e reprovação (BARBOZA, 2006; BERNARDO, 2008; ALMEIDA; XAVIER, 2021).

Cortesão (1998) evidencia que as turmas tendem a ser organizadas de forma mais homogênea, visto que a formação de turmas mais heterogêneas é percebida pelos docentes de forma mais adversa e com mais desafios. Contudo, a autora argumenta que turmas heterogêneas podem ser positivas desde que se tenha o conhecimento do alunado por parte dos docentes. Nesse sentido, os docentes podem recorrer a propostas flexíveis e variadas de ensino aprendizagem para que os mais diversos tipos de alunos possam desfrutar do processo de aprendizagem em curso. É importante que os docentes saibam os tipos de dificuldades do seu alunado para que possam mudar as estratégias utilizadas a fim de aumentar o aprendizado e o interesse dos estudantes (CORTESÃO, 1998).

Gomes (2005), em seu artigo, aborda os fatores intraescolares (tamanho da escola e da turma, os professores, entre outros) que influenciam na aprendizagem dos estudantes. Sobre a forma de organização das turmas, o autor argumenta que, conforme já destacado por outros autores, na prática, as turmas são formadas de maneira homogênea e isso não teria grande impacto, já que seria da ordem de 0,05 (quando ponderado pelo número de estudos é de -0,05).

Costa e Koslinski (2006), ao analisarem as turmas em escolas municipais localizadas no município do Rio de Janeiro, verificaram que muitas são formadas de acordo com o critério de homogeneidade pela idade. Entre os pares de mesma faixa etária, os alunos irão se desenvolver

melhor de acordo com alguns princípios pedagógicos. Os autores argumentam que: “essa prática informal, consequentemente, separa os alunos de acordo com suas trajetórias escolares – isto é, se os alunos entraram cedo ou tarde na escola, se já foram reprovados em alguma série, ou se já se evadiram da escola por algum tempo “ (COSTA; KOSLINSKI, 2006, p. 141).

Crahay (2007) afirma que muitos docentes acreditam que turmas homogêneas podem favorecer o trabalho do professor, pois há uma maior facilidade para encontrar tanto atividades mais adequadas quanto de manter um ritmo de ensino para esse tipo de turma. Todavia, a formação de turmas heterogêneas poderia levar a um descompasso no ritmo da aprendizagem, à medida que os alunos considerados “fracos” não conseguiriam acompanhar os alunos “fortes” e isso desfavoreceria os estudantes de melhor desempenho. O autor, após apresentar várias pesquisas com essa temática, aponta que a criação de grupos com necessidades específicas de aprendizagem pode contribuir para o aprendizado dos alunos mais fracos. Em contrapartida, não há uma eficácia comprovada em formação de turmas homogêneas por rendimento, por exemplo.

Alguns trabalhos demonstraram que o critério de organização de turmas por homogeneidade por idade não propicia um aprendizado mais equânime entre os estudantes de uma mesma classe, em especial, se há uma distorção entre a idade-série, ou seja, com alunos que já foram reprovados (BARBOZA, 2006; COSTA; KOSLINSKI, 2006; OLIVEIRA, 2014; ALMEIDA; XAVIER, 2021). Barboza (2006) investigou a relação entre a composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais, sobretudo, para estudantes que apresentam defasagem na idade-série. A autora utiliza os resultados dos testes e instrumentos contextuais do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e do Sistema de Avaliação da Educação Pública de Minas Gerais (SIMAVE), realizados em 2003. Os resultados mostraram que a composição de turmas homogêneas aprofunda a desigualdade interna na escola.

Em uma pesquisa mais recente, Almeida e Xavier (2021) verificaram se as escolas do município de Contagem, Minas Gerais, organizam suas turmas e turnos de acordo com a condição de reprovação do estudante. Para verificar essa hipótese, os autores coletaram os dados da Prova Brasil e do Censo Escolar de 2015, relativos a uma amostra de escolas da rede pública do município. O estudo identificou que entre os turnos não há segregação significativa quanto à repetência, porém há entre as turmas. Ao alocar os alunos repetentes em uma mesma turma, o desempenho do alunado, em turmas com um número maior de repetentes, foi igual ou mais baixo que daquelas sem repetentes.

As pesquisas no campo da Sociologia da Educação, além de considerarem as questões de oportunidades educacionais desiguais, ponderam o efeito da origem social dos estudantes nesse contexto (ALVES; SOARES, 2007; BERNARDO, 2008; COURI, 2010; DUBET, 2004). Sendo assim, a composição das turmas é afetada pelas desigualdades sociais, à proporção que “existe uma persistente tendência de as origens sociais e o capital cultural e social atraírem condições educacionais correspondentes” (GOMES, 2005, p. 302).

Alves e Soares (2007) realizaram estudo com dados longitudinais coletados em uma amostra de escolas públicas de Belo Horizonte. Os autores constataram que a formação de turmas por nível de habilidade, coincidente com o nível socioeconômico e a média da defasagem de idade-série das turmas, impacta não somente o nível de desempenho dos alunos, mas também as diferenças nas taxas de progresso durante o ano letivo acompanhado pelo estudo.

A Pesquisa realizada por Bernardo (2008), a qual também utilizou de dados longitudinais com o uso do Estudo Longitudinal da Geração Escolar (Geres)⁷, teve como objetivo investigar, em 27 escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, as características da composição das turmas, além do desempenho entre turmas da mesma escola. Como metodologia, a pesquisadora utilizou a variância como medida de desigualdade. O intuito foi verificar se as diferenças das proficiências entre turmas são encontradas também em relação a características dos alunos, como gênero, cor/raça e idade. Os resultados mostraram que o nível de habilidade é considerado para a enturmação. Porém, não ficou evidente se existe uma forma de organização das turmas, que leva em consideração características de composição sociodemográfica, como gênero e cor/raça.

Determinados estudos, no campo da Sociologia da Educação, apontaram que mesmo que haja uma composição da clientela escolar formada, no seu entorno de nível cultural ou socioeconômico similar, isso não implica, necessariamente, em uma formação de escolas mais homogêneas no seu entorno. Pesquisas realizadas em escolas, localizadas no município do Rio de Janeiro, revelaram desigualdades tanto entre turmas quanto em prestígio para estabelecimentos de ensino de mesma rede (COSTA; KOSLINSKI, 2006; COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2008).

⁷ Pesquisa com duração de quatro anos (2005-2008), com uma amostra de escolas públicas e particulares nas cidades de Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Salvador e Rio de Janeiro, está focada no acompanhamento e na evolução da aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental. Para isso, foram utilizados testes nas áreas de leitura e matemática além de aplicação de questionários para alunos, pais, professores e estudantes na busca de informações referentes ao contexto familiar dos estudantes e condições das escolas.

O trabalho de Martins e colaboradores (2018) apresentou os resultados de estudo que utilizou dados do questionário contextual do diretor da Prova Brasil de 2015. A pesquisa teve como objetivo principal caracterizar cenários de gestão vigentes em escolas municipais no Brasil, a fim de analisar as práticas escolares declaradas pelos diretores que poderiam contribuir para a democratização da educação. Pelas respostas dos diretores ao questionário contextual da Prova Brasil, os pesquisadores constaram que a formação de turmas homogêneas quanto à idade dos alunos foi a resposta prevalente. Segundo os autores, é possível supor que alunos de mesma idade não, necessariamente, tenham desempenho escolar semelhante. As alternativas que apresentavam como princípio a heterogeneidade quanto à idade ou ao rendimento obtiveram pouco mais de 23% do total de respostas.

A pesquisa de Martins e colaboradores (2018) também explorou como se deu a atribuição das turmas aos professores. Para isso, foi analisado o questionário do diretor da Prova Brasil de 2015. As respostas que mais apareceram foram: “escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação” e “atribuição pela direção da escola”. Os autores argumentam que essa questão impõe limites à sua interpretação, uma vez que as categorias de respostas não são excludentes. Foi ponderado o risco de tratamento dessa temática de modo restrito, pois, mesmo sabendo que o professor é um elemento muito influente no desempenho dos alunos, não se deve desconsiderar a complexidade de fatores que influenciam no processo de ensino e na aprendizagem.

Assim como os autores mencionados, acreditamos que a questão da atribuição das turmas aos professores merece ser analisada, visto que ela pode ajudar a entender as questões das desigualdades escolares. Entretanto, também compreendemos as limitações dessa análise apenas pela exploração do questionário do diretor nas avaliações externas na Prova Brasil. Por isso, esta pesquisa buscou compreender como a atribuição das turmas aos professores, além da questão dos critérios de organização de turmas, pode estar relacionada ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Martins, Rosa e Souza (2020) discutiram quais são os mecanismos de seleção que os diretores de escolas municipais adotam para acolhimento e alocação de alunos por turmas, com a finalidade de compreender os fatores que podem acentuar diferenças e desigualdades no processo de escolarização. Na metodologia, os pesquisadores analisaram as respostas do questionário do diretor na Prova Brasil referente às formas de escolha dos professores pelas turmas. Além disso, realizaram uma dinâmica de grupo, em que participaram 18 diretores de escolas e 5 assessoras da Secretaria de Educação Municipal de um município

da Região Metropolitana de São Paulo. Com relação aos dados secundários investigados (Prova Brasil) Martins e colaboradores (2020) demonstraram que a maioria dos diretores escolares respondeu o seguinte critério: “Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação”. Ao analisar as práticas utilizadas no município, que foi estudo de caso, as respostas foram: perfil docente, demandas da escola, desempenho no ano anterior vinculada a uma autoavaliação docente (2020).

Além de identificar os critérios mais utilizados para a formação das turmas, as pesquisas buscam entender como essa organização pode estar associada à proficiência dos alunos ou aos perfis sociodemográficos e escolares dos estudantes nas escolas (BARTHOLO; COSTA, 2014; SOUZA; MARTINS, 2018; MARTINS; ROSA; SOUZA, 2020). Essa temática será tratada na subseção a seguir.

1.2 Enturmação, desempenho dos alunos e composição sociodemográfica

Os trabalhos qualitativos, que utilizam de observação em sala de aula e de entrevistas, indicam o quanto o gênero e a cor/raça afetam as relações entre alunos e professores e entre os próprios alunos (efeito de pares), o que influencia tanto na autoimagem quanto no desempenho (BALLANTINE, 2001; CARVALHO, 2004; LAREAU, 2007; SENKEVICS; CARVALHO, 2016; TOLEDO; CARVALHO, 2018).

Ao investigar a articulação entre gênero e cor/raça em uma escola pública de São Paulo, Carvalho (2004) perguntou, em turmas do 4º ano, a classificação racial dos alunos realizada pelos professores. Os resultados dessa pesquisa revelaram a subjetividade e a complexidade envolvidas no processo de hétero-classificação. A pesquisadora argumenta que há múltiplas direções a serem consideradas, à medida que as crianças da cor/raça negra têm mais chances de serem percebidas com dificuldades escolares. Essas dificuldades de disciplina ou aprendizagem “podem estar se desenvolvendo com maior frequência entre crianças percebidas e que se autopercebem como negras” (CARVALHO, 2004, p. 277).

Tais distinções negativas, na atribuição da cor/raça negra, além de agir no processo de construção da identidade, podem influenciar no comportamento e no desempenho desses estudantes, em especial, os meninos negros. A representação dos professores do qual é o bom e o mau aluno sofre interferência de características sociodemográficas desses estudantes e correlaciona-se com os fatores considerados para criação da sua expectativa (CARVALHO, 2004, p. 277).

A pesquisa realizada por Mazzotti (2006) indica que o professor tende a ter baixas expectativas nos alunos de camada popular, relacionadas, principalmente, à falta de apoio familiar para os estudos. De acordo com a autora, pela percepção dos professores, a situação socioeconômica impede esse apoio, à proporção em que essas famílias passam por várias dificuldades financeiras e, portanto, não conseguem acompanhar os filhos nas atividades escolares, deixando os professores desmotivados e sem perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento do seu alunado.

Vianna (2017) analisou a influência do efeito dos pares no desempenho dos alunos. Esse fenômeno pode ser caracterizado como a influência mútua, por exemplo, entre vizinhos, funcionários de uma empresa e estudantes, sobretudo, de uma mesma turma. A pesquisa usou os dados do Geres, e os resultados mostraram que os estudantes são afetados de forma desfavorável quando os docentes voltam suas práticas e expectativas para alunos com maior nível de aprendizado. Ademais, turmas em que os pares têm proficiências muito desiguais podem desestimular ou provocar um comportamento de desistência dos estudantes de menor desempenho. Uma das hipóteses apontadas pelo autor é que os professores planejam suas aulas com base nos estudantes de maior nível de aprendizado, dirigindo sua atenção para esses alunos.

Os trabalhos que abordam o efeito de pares revelam que o indicador de nível socioeconômico, raça, gênero e idade retrataram efeitos contextuais relevantes no desempenho dos estudantes. Estudantes em turmas heterogêneas, quanto ao desempenho, apresentam resultados ligeiramente melhor em matemática (VIANNA, 2017). Nesse caso, o efeito dos pares disfarça o fato de os alunos com baixo desempenho saírem prejudicados nessas turmas. O trabalho de Vianna (2017) é semelhante ao que foi observado antes por Jales (2010) e por Firpo, Jales e Pinto (2015), visto que os professores tendem a ter altas expectativas com os estudantes que já possuem um domínio dos códigos escolares, os quais costumam ser os de melhor capital econômico e cultural.

Entretanto, mais que mensurar o efeito dos pares, Sevilla (2016) aponta ser essencial considerar as práticas pedagógicas envolvidas em cada forma de organização das turmas, além das expectativas e crenças dos docentes na formação desses agrupamentos. Hattie (2002) argumenta que os estabelecimentos escolares e os docentes precisam ir além dos efeitos de composição, visto que esses podem representar uma diferença pequena frente a uma posição mais crítica sobre a prática docente.

Se o efeito de pares não pode ser compreendido como uma relação de causalidade, posto que não é somente organizar as turmas para ocorrer um melhor aprendizado (SEVILLA, 2016),

passa a ser importante compreender em que medida a organização das turmas pode, de alguma maneira, acentuar ou mitigar as diferenças entre os grupos sociais. Tanto a composição sociodemográfica quanto o efeito de pares funcionam como base para a compreensão de quais elementos são considerados pelos docentes na criação da representação do seu alunado e, conseqüentemente, de sua expectativa. As representações dos estudantes, elaboradas pelos professores, são baseadas no desempenho perante as atividades escolares, o comportamento entre os pares e, em especial, o reconhecimento do seu meio social. Todos esses fatores colaboram para estruturar a expectativa do professor (LAUTIER, 2011).

1.3 O efeito escola e o efeito professor e sua relação com a expectativa docente

A literatura reconhece que as pesquisas sobre o efeito escola surgiram em resposta a dois relatórios: Coleman (1966) e Plowden (1967), encomendadas respectivamente pelo governo dos Estados Unidos e do Reino Unido (BROOKE; SOARES, 2008). Ambos os relatórios investigaram os condicionantes da qualidade e as raízes das lacunas entre estudantes nos respectivos estabelecimentos de ensino. Os dois mostraram que a escola tinha uma pequena influência no desempenho, face à origem social e econômica dos alunos e de suas famílias.

Posteriormente, outros trabalhos, que reagiram a esses achados pessimistas quanto à capacidade da escola de influenciar nos resultados dos alunos, foram publicados, os quais trouxeram resultados de investigações sobre a análise dos processos que ocorriam no interior dos estabelecimentos de ensino, a partir da qual se desenvolveram as pesquisas em eficácia escolar e efeito escola (BROOKE; SOARES, 2008).

As pesquisas sobre efeito escola conseguem explicitar que os estabelecimentos escolares, por suas práticas cotidianas, podem ter um papel importante para atenuar ou acentuar as desigualdades (BROOKE; SOARES, 2008). Para isso, esses trabalhos controlam os antecedentes familiares e socioeconômicos dos estudantes, que têm influência nos resultados e, assim, confundem-se com os efeitos da escola derivados de políticas e práticas dos estabelecimentos escolares (BROOKE; SOARES, 2008).

Alguns pesquisadores produziram sínteses sobre os fatores em comum nas pesquisas em escolas eficazes. Destacam-se, por exemplo: liderança, ensino eficaz, consistência pedagógica com foco nas habilidades de aprendizagem centrais pelo aluno, ambiente acolhedor e organizado, além do reconhecimento do desempenho positivo, altas expectativas dos professores, investimento em qualificação de pessoal, acompanhamento dos progressos em

todas as fases, comunicação efetiva entre professores e estudantes e envolvimento dos pais (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008).

Muitos desses fatores estão relacionados ao papel dos professores nas análises sobre o efeito escola. Segundo Bressoux (2003), os trabalhos desenvolvidos sobre efeito professor e efeito escola partem de metodologias diferentes e tornam-se relativamente independentes apesar de serem conectados, visto que professores atuam em escolas. Enquanto o primeiro grupo de trabalhos procurava evidências de práticas de ensino mais eficientes para melhorar o desempenho dos alunos, os estudos sobre efeito escola estavam mais inseridos em um contexto sobre igualdade de oportunidade para os estudantes.

Bressoux (2003) aponta que as pesquisas sobre o efeito professor se desenvolveram com base em alguns paradigmas. Um deles associou eficácia docente a características pessoais, como simpatia, inteligência e virtuosidade. Porém, esses achados não foram consistentes, uma vez que não havia justificativa teórica que os comprovasse. O outro, nomeado de processo-produto, fundamentou-se na vinculação entre o comportamento dos professores e a aprendizagem dos alunos. Ao examinar os trabalhos relacionados a processo-produto, o autor elencou alguns fatores importantes encontrados nessas pesquisas: o número de interações durante uma atividade em sala de aula, o de perguntas feitas pelo professor, a taxa de respostas exatas às questões colocadas pelo professor, as expectativas dos professores, o *feedback*, as atividades estruturadas e o ensino em grupos ou individual. Todos esses fatores corroboram com a eficácia docente.

Bressoux (2003) também observa que é necessária a conexão entre esses aspectos pelos docentes, ou seja, esses fatores não podem funcionar em separado ou somente alguns deles na sala de aula, mas sim em conjunto. Todavia, os efeitos desses fatores não são lineares e, por isso, podem variar de acordo com o nível da classe, em especial para os alunos mais novos que necessitam de maior supervisão durante as atividades; além de estudantes de baixo estrato socioeconômico, que podem ter mais necessidade de encorajamento que outros.

Outras pesquisas demonstram que características, como a gestão do tempo, a organização eficaz da sala de aula e a adaptação da prática docente ao perfil do alunado colaboram para um ensino e aprendizagem mais eficazes (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; GAUTHIER *et al.*, 2014). Professores mais eficazes tendem a manter a atenção dos estudantes por meio de seu envolvimento nas tarefas em sala de aula, pois é importante que os educandos estejam envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem para o menor grau de ocorrência de comportamentos de indisciplina (SILVA, 2007).

A gestão do tempo se refere à importância de iniciar e terminar as aulas no horário delimitado, atentando-se para que os assuntos disciplinares da rotina escolar não ocupem um espaço grande da aula em detrimento das atividades realizadas entre professor e aluno. Para uma organização eficaz da sala, são importantes a preparação com antecedência da aula e a clareza na exposição do objetivo da aula e aquilo que os alunos precisam realizar. Além de criar um ambiente com rotina e regras claras na sala de aula, essa preparação evita a procura dos estudantes pelo professor a todo o momento. Ademais, uma sala de aula na qual o docente deixa o aluno confortável para fazer perguntas e este também se sinta apoiado para pedir ajuda são consideradas uma prática eficaz realizada pelos professores, em especial, essa última com alunos de nível socioeconômico mais baixo (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; GAUTHIER *et al.*, 2014).

Gauthier e colaboradores (2014) realizaram uma vasta metanálise de pesquisas dentro do contexto de sala de aula desde a década de 1970 para investigar o amplo repertório de trabalhos referente ao saber docente. Os autores concluíram que há conhecimento acumulado sobre a prática de ensino docente, portanto, é possível afirmar que existe um saber da ação pedagógica ratificado. Entretanto, definir e determinar o seu conteúdo e como fazer para desenvolver e difundir tais resultados entre os professores ainda se mostram um desafio. Eles buscaram, com embasamento sociológico, filosófico e político, fazer reflexão acerca do saber pedagógico que colabora para a prática docente. Apesar de terem reconhecido diversas estratégias de ensino eficazes, Gauthier *et al.* (2014, p. 20) afirmam que “em razão do caráter heteróclito delas, era demasiado cedo para afirmar que existia um modelo de ensino integrado e aprovado por pesquisas”. Mesmo com a dificuldade em reconhecer um modelo homogêneo, os autores conseguiram identificar duas funções pedagógicas: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe.

A gestão dos aprendizados e a gestão da classe são como duas grandes funções pedagógicas executadas pelo professor no momento de intervenção, desde o planejamento, passando pela interação com os alunos, até a fase de avaliação e de controle das duas gestões que estão “solidamente imbricadas uma na outra” (GAUTHIER, 2014, p. 276). Por gestão dos aprendizados, entende-se todos os procedimentos que os professores usam para fazer os alunos aprenderem as matérias (saberes, habilidades, regras). A gestão de classe pode ser entendida como a conduta que o professor deseja que seus alunos sigam em sua rotina em sala de aula (GAUTHIER, 2014, p. 276). Todos esses fatores contribuem para o controle da sala de aula, facilitando o momento do ensino e da aprendizagem. Ao ter essas duas funções pedagógicas

(gestão dos aprendizados e gestão da classe) bem estruturadas e planejadas o professor proporciona para seus alunos um ensino eficaz.

Um trabalho bastante conhecido sobre a expectativa docente é de Rosenthal e Jacobson (1968): *Pygmalion in the Classroom*, em que os pesquisadores informaram aos professores que alguns alunos possuíam habilidades cognitivas positivas, não sendo estas efetivamente testadas. Ao final do estudo, esses alunos apresentavam os melhores resultados, mostrando que a expectativa dos professores está associada à proficiência e ao comportamento dos estudantes (LAUTIER, 2011).

Sá Earp realizou um estudo de caso em duas escolas públicas, uma estadual e outra municipal, localizadas na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de analisar o fenômeno da repetência. De acordo com suas observações, a autora desenvolveu o que ela chamou de estrutura “centro-periferia”. O pressuposto da pesquisadora era que essa estrutura determinava quem iria aprender ou não dentro da sala de aula. Segunda a pesquisadora:

[...] o modelo “centro-periferia” é descrito pelos modos de agir dos professores na interação com os alunos na sala de aula. As maneiras como o professor faz perguntas aos alunos, os modos de responder às questões dos alunos, as formas de “corrigir” respostas, os modos de o professor chamar os estudantes, isso tudo varia segundo a “posição” em que o professor coloca os alunos: no “centro” ou na “periferia”. Mais ou menos conscientemente, os professores têm padrões de interação diversos com os estudantes na mesma aula (SÁ EARP, 2009, p. 621).

Sá Earp (2009) observou ainda que os alunos do “centro” recebem mais atenção dos professores e suas perguntas, em geral, são mais respondidas que a dos alunos da periferia. Ela aponta, ainda, que os estudantes reprovados estão na “periferia” da sala de aula. Além disso, ela demonstra que esse tipo de estrutura “centro-periferia” dentro da sala de aula colabora para a produção dos “bons alunos”, visto que os alunos do “centro” tendem a ter boas notas. “A seleção que constrói os estudantes bons é produzida na escola e na sala de aula. O filtro é a reprovação” (SÁ EARP, 2009, p. 625).

A autora também pontua que professores, que têm boas expectativas com relação ao seu alunado, acreditam na aprendizagem dos estudantes e reprovam menos, visto que ensinam mais. Ademais, essa expectativa contribui para o “Efeito Pigmalião”, ao passo que os alunos do “centro” foram escolhidos para serem ensinados pelos professores (SÁ EARP, 2009).

A pesquisa de Xavier e Oliveira (2020) teve o objetivo de analisar o desempenho e a expectativa docente para estudantes do ensino fundamental para a disciplina de matemática. As pesquisadoras, com uso de metodologia quantitativa e dados em larga escala, constataram que

há uma associação da expectativa docente sobre a proficiência. Além disso, fatores intraescolares, como composição da turma e fatores sociodemográficos dos estudantes, por exemplo, sexo e distorção idade-série, afetam a aprendizagem.

Esses achados corroboram com o estudo de Soares e colaboradores (2010) que constaram uma associação entre desempenho dos alunos e expectativa docente. Os autores argumentam que pode ocorrer “um processo de retroalimentação em que uma boa expectativa amplifica o próprio desempenho e uma má expectativa diminui ainda mais a possibilidade de se ter um bom desempenho” (SOARES *et al.*, 2010, p. 68).

Os resultados desses trabalhos podem ser sintetizados na afirmação de Bissonete *et al.* (2006, p. 3, tradução nossa) de que: “uma escola somente pode ser eficaz se o professor que nela ensina também é eficaz”. Dessa maneira, as características docentes estão associadas às variações de proficiência e ao desempenho dos estudantes (MELO, 2007; PALERMO; SILVA; NOVELINO, 2014; SOARES, 2003).

Uma vez que esta pesquisa analisa a expectativa docente, buscamos entender também o conceito de julgamento professoral (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015). A maneira como o professor avalia, qualifica e as impressões que têm dos estudantes formam o julgamento professoral. Para os autores, “o julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhes são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor” (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015, p. 213)

Nesse sentido, faz parte do ofício docente avaliar e julgar como uma das funções pedagógicas do professor. Dessa forma, a escola é um dos estabelecimentos que possui esse aspecto de julgar os indivíduos e, assim, produzir uma verdade social sobre eles. Quando um docente realiza um julgamento do aluno, este não é apenas sobre o valor escolar, mas também um julgamento social. Esse julgamento pode ser percebido pelos estudantes, o que comprometeria seu desempenho e trajetória escolar (BRESSOUX; PANSU, 2003).

Bressoux e Pansu (2003) e Bressoux (2003b) observam que o estudante considerado fraco realiza mais atividades relacionadas à organização e à cópia do que atividades relacionadas ao ensino. Além disso, o professor tende a antecipar a resposta desses alunos e a resolução da questão. Para esses autores, a enturmação é um dos aspectos essenciais no efeito do julgamento do professor, enquanto os docentes podem realizar essa agregação à sua maneira, por exemplo, enturmado alunos “fortes” e “fracos” em turmas diferentes, além de alunos com distorção idade-série em uma mesma turma. Essa forma de organização da turma contribui para

o tratamento diferenciado para esses alunos, uma vez que estudantes considerados de bom desempenho tendem a ter altas expectativas e altas exigências por parte dos docentes, e a ação contrária ocorre com os estudantes considerados “fracos” (BRESSOUX; PANSU, 2003).

Essas diferenças de expectativa e julgamento podem contribuir para um processo de estigmatização do alunado (GOFFMAN, 1982). Nas pesquisas sobre o contexto escolar, a estigmatização é um tema que merece atenção, posto que determinadas práticas e comportamentos pedagógicos podem reforçar ou amenizar esse fenômeno (CROIZET, 2011, p. 371). Castro (2011), por meio de um trabalho etnográfico, observou os conselhos de classe e as interações em sala de aula em uma escola pública no estado do Rio de Janeiro. A autora observou que os julgamentos dos docentes sobre seus alunos ultrapassam as questões pedagógicas, o que contribui para um processo de estigmatização dos estudantes. Esses alunos eram reconhecidos no ambiente escolar por meio das atribuições negativas e de forma estereotipada. Em vista disso, a autora argumenta que o discurso dos professores acaba por definir o futuro escolar de seus alunos, que, na impossibilidade de superarem a realidade excludente, tornam-se vítimas do fracasso escolar (CASTRO, 2011).

Junqueira (2010) analisou o processo de estigmatização discente de uma escola rotulada como violenta do município de Juiz de Fora – Minas Gerais (MG). Com o uso de entrevistas e observação participante, a autora buscou compreender as percepções e as proposições dos atores sociais sobre a temática da violência e possível estigmatização no ambiente escolar. A pesquisadora demonstra que características como família monoparental, ser morador de periferia, pertencer às classes populares, que sofrem com problemas socioeconômicos, e a indisciplina foram, frequentemente, apontadas como justificativas para delinquência. Para a autora, “são criadas categorias em que se enquadram os indivíduos e tais classificações nos permitem verificar a maneira e os mecanismos utilizados para que certos alunos sejam diferencialmente discriminados no meio escolar” (JUNQUEIRA, 2010, p. 35).

Sá Earp e Prado (2016) descreveram o funcionamento dos conselhos de classe de três escolas públicas localizadas no estado do Rio de Janeiro e analisaram os modos de julgamento dos docentes. As autoras observaram que, em todas as escolas pesquisadas, a questão da repetência é recorrente, isto é, muitos dos estudantes, que são objetos de debate nos conselhos, são alunos que já foram ou serão reprovados. As estratégias observadas para alunos com dificuldades de aprendizagem remetem a soluções como: encaminhar o estudante para o turno da noite ou para programas de aceleração e progressão, tirar o estudante da escola e enviar para tratamento. As autoras ainda argumentam que: “A reprovação é o modo escolar legítimo de

exclusão dos alunos indesejáveis do ponto de vista docente. E que os professores não se incluíam nas explicações sobre a não aprendizagem dos alunos” (SÁ EARP; PRADO, 2016, p. 50).

Essa categorização e julgamento docente foram argumentos para a pesquisa desenvolvida por Oliveira e Medeiros (2018), com o objetivo de investigar o julgamento professoral realizado pelos agentes escolares no conselho de classe. As análises foram realizadas em uma escola pública estadual para as turmas do sexto ano. As pesquisadoras constataram que fatores como atitude dos pais, esforço e comportamento dos estudantes em sala, características pessoais (“preguiçoso”, “organizado”, “responsável”, “dissimulado”) bem como aspectos corporais (“gordinho”, “loirinho”) estão presentes na avaliação dos docentes. Essa análise foi importante porque os professores tendem a avaliar os problemas de aprendizagem dos estudantes, relacionando-os a fatores externos, como a estrutura familiar, ou as questões pessoais, por exemplo, desinteresse, o que, segundo as pesquisadoras, demonstra pouca reflexão sobre a prática docente realizada pelos professores (OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018).

1.4 Síntese do Capítulo

A enturmação é um fator escolar que pode contribuir para o entendimento das desigualdades de aprendizado entre os estudantes da mesma escola. As turmas podem ser formadas por critérios de homogeneidade ou heterogeneidade, tanto de idade, quanto de rendimento escolar. Algumas escolas também formam suas turmas seguindo, por exemplo, critérios de desempenho ou reprovação (COSTA; KOSLINSKI, 2006; MARTINS *et al.*, 2018; ALMEIDA; XAVIER, 2021).

Não encontramos, na literatura, evidências de que as escolas organizam suas turmas levando em consideração características dos alunos como o gênero e a cor/raça. Entretanto, as pesquisas no campo educacional e sociológico evidenciam as desigualdades de aprendizado entre os grupos sociais. Pesquisas que usam dados em larga escala, como o Saeb, demonstraram que as desigualdades de desempenho entre estudantes brancos, pretos e pardos – sobretudo, entre os dois primeiros grupos – ocorrem associadas a efeito do nível socioeconômico (SOARES; ALVES, 2003; COURI, 2010; ALVES *et al.*, 2017). Autores mostram que os fatores, relacionados ao *background* do aluno, ou seja, sua situação familiar e econômica, são os que mais afetam sua proficiência (PALERMO *et al.*, 2014).

Os trabalhos qualitativos também apontam o quanto o sexo, o nível socioeconômico e a cor/raça atravessam os contextos escolares, uma vez que afetam as relações entre alunos e professores e a expectativa docente diante do seu alunado. Os trabalhos de vários pesquisadores demonstraram essas diferenças, em especial, para estudantes das camadas populares do sexo masculino e negros (CARVALHO, 2004; MAZZOTTI, 2006; SENKEVICS; CARVALHO, 2016; TOLEDO; CARVALHO, 2018).

Uma vez que as pesquisas sobre efeito escola explicitam que os estabelecimentos escolares podem ter um papel importante para atenuar ou acentuar as desigualdades, as práticas dos professores merecem ser investigadas. Estudos sobre o efeito professor mostram que a expectativa docente está associada ao desempenho dos alunos. Trabalhos sobre essa temática apontam que as expectativas positivas dos professores sobre sua turma favorecem o aprendizado desses estudantes, enquanto expectativas opostas prejudicam o alunado. Conforme os alunos captam essa distinção de expectativa, podem ocorrer diferentes graus de motivação, alteração do comportamento, da proficiência e da autoestima dos estudantes em sala de aula (LAUTIER, 2011; BRESSOUX; PANSU, 2016; XAVIER; OLIVEIRA, 2020).

A revisão de literatura demonstrou que o julgamento professoral pode contribuir para rotular os estudantes de acordo com tipificações baseadas em estereótipos corporais, estéticos, familiares ou de comportamento. Nesta pesquisa, pretendemos analisar a percepção dos professores diante de dois fatores: (i) a composição social dos alunos e a forma de organização das turmas; além de (ii) como esses fatores se relacionam ao aprendizado dos estudantes na turma.

Contudo, vale ressaltar que a estigmatização dos alunos requer outro desenho de pesquisa, inviabilizado devido à pandemia. Com relação ao julgamento professoral, foi realizada uma análise indireta com o uso de dados quantitativos e com as entrevistas com os profissionais da escola selecionada.

2 RELAÇÃO ENTRE EXPECTATIVA DOCENTE, DESEMPENHO E COMPOSIÇÃO SOCIAL E ESCOLAR DAS TURMAS

2.1 Objetivo do Capítulo

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados da etapa quantitativa desta pesquisa. Ele se divide em quatro seções: o primeiro expõe os dados e as variáveis usados e, na sequência, são apresentados os resultados das análises sobre a enturmação e a expectativa docente. Associamos a expectativa docente à composição sociodemográfica e escolar (reprovação) para alunos do 5º e 9º anos da rede municipal de Belo Horizonte e ao desempenho em matemática. A escolha pela proficiência em matemática se deu por esse ser um campo do conhecimento que “não necessariamente recebe estímulos antes da criança entrar para a escola” (BROOKE *et al.*, 2014, p. 93), em outras palavras, é um conteúdo mais nitidamente escolar.

2.2 Dados e variáveis

Utilizamos dados do questionário dos diretores, professores e dos alunos que fizeram a Prova Brasil, no ano de 2017, referentes à rede municipal de Belo Horizonte (RMBH). A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala de escolas públicas de ensino fundamental que faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁸. A finalidade do Saeb é realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante. O Saeb é conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁹ (INEP) desde 1995 com periodicidade bianual.

Os estudantes que participam da avaliação realizam dois testes: um de língua portuguesa, que avalia as competências de leitura; e outro de matemática, que avalia a capacidade de resolução de problemas matemáticos para o 5º e 9º anos, respectivamente. Os estudantes respondem um questionário contextual, que trata do seu perfil socioeconômico,

⁸ Até o ano de 2017, o Saeb foi composto por três avaliações (Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA). Em 2019, houve algumas alterações e reformulações no Saeb. As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. Acesso em: 10 de junho de 2019.

⁹ Os microdados da avaliação são públicos e disponíveis para *download*. Mais informações: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 jun. 2019.

cotidiano e sua percepção sobre a escola. Os professores e o diretor da escola também preenchem os questionários contextuais.

Para este trabalho, utilizamos os dados do diretor, do professor e do estudante da rede municipal de Belo Horizonte. Os dados dos diretores (N=170) serviram para uma análise exploratória de duas variáveis, que serão descritas no Quadro 1. Os dados dos estudantes do 5º ano (N=13.901) foram unificados aos dados dos professores do 5º ano (N=1.613); os dados dos estudantes do 9º ano (N=11.605) foram unificados aos dados dos professores do 9º ano (N=2512). Isso foi feito por meio de uma variável que permite localizar qual professor está associado a cada aluno.

As variáveis do banco de dados do diretor permitiram uma análise sobre a forma como as turmas são organizadas dentro da escola e sobre como essas turmas são atribuídas aos professores. O Quadro 1 descreve as duas variáveis:

Quadro 1 – Variáveis utilizadas da Prova Brasil do ano de 2017 – Questionário do Diretor

Variável	Tipo	Descrição da variável original	Variável
Enturmação	Categórica	<i>Q39: Neste ano, qual foi o principal critério utilizado para a formação das turmas nesta escola?</i>	1- Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade) 2- Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar) 3- Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes) 4- Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes) 5- Outro critério 6- Não houve critério
Atribuição de turmas aos professores	Categórica	<i>Q40: Neste ano, qual foi o principal critério para a atribuição das turmas aos professores?</i>	1- Preferência dos professores 2- Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação 3- Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida 4- Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta 5- Manutenção do professor com a mesma turma 6- Revezamento dos professores entre as séries 7- Sorteio das turmas entre os professores 8- Atribuição pela direção da escola 9- Outro critério 10- Não houve critério

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Para investigar a expectativa docente, usamos duas variáveis do questionário do professor que trata da sua expectativa em relação ao alcance educacional de seus alunos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Variáveis utilizadas da Prova Brasil do ano de 2017 – Questionário do Professor

Variável	Tipo	Descrição da variável original	Variável
Expectativa docente	Categórica	Q95: <i>Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?</i>	1- Poucos alunos 2- Um pouco menos da metade dos alunos 3- Um pouco mais da metade dos alunos 4- Quase todos os alunos
Expectativa docente	Categórica	Q96: <i>Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?</i>	1- Poucos alunos 2- Um pouco menos da metade dos alunos 3- Um pouco mais da metade dos alunos 4- Quase todos os alunos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

O banco de dados do professor apresenta um grande número de casos ausentes, isto é, questionários não respondidos. Para aproveitar o máximo das informações válidas, decidimos deixar no banco somente os docentes que preencheram o questionário e aqueles que ministravam a disciplina de matemática. Para o 5º ano, selecionamos os professores que ministram a disciplina de matemática ou mais de uma disciplina, uma vez que, na RMBH, quem ministra o conteúdo de matemática tem formação em Pedagogia ou em Normal Superior. No caso do 9º ano, selecionamos os professores que ministram a disciplina de matemática, visto que, para este ano/série, a disciplina é ministrada por um licenciado em matemática. Dessa forma, para o 5º ano, há dados de 159 escolas divididas em 378 turmas, com 590 professores e 13.901 estudantes. Para o 9º ano, há 113 escolas divididas em 384 turmas, com 362 docentes e 11.605 estudantes.

Do banco de dados dos alunos, selecionamos variáveis relacionadas às suas características sociodemográficas e escolares, além do seu desempenho em matemática, a proficiência, descritas no Quadro 3.

Para analisar essas variáveis, calculamos o percentual dessas variáveis no nível das turmas em cada escola. Para a variável cor/raça, calculamos o percentual de alunos autodeclarados brancos, pretos e pardos, que têm os maiores percentuais na rede municipal: brancos, pretos e pardos. Também fizemos a agregação de pretos e pardos para a criação da

categoria negros, conforme definição no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também criamos a variável percentual de estudantes reprovados uma vez ou mais. Além disso, calculamos a média do NSE¹⁰ da turma e a média de proficiência em matemática de acordo com turma. As variáveis do aluno estão descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Variáveis utilizadas da Prova Brasil do ano de 2017 – Questionário do Aluno

Variável	Tipo	Descrição da variável	Variável original	Variável criada no banco de dados
Cor/raça	Categórica	Q02: <i>Qual a sua cor ou raça?</i>	1- Branca 2- Preta 3- Parda 4- Amarela 5- Indígena 6- Não quero declarar	- Percentual de alunos brancos na turma. - Percentual de alunos pretos na turma. - Percentual de alunos pardos na turma. - Proporção de alunos negros na turma.
Reprovação	Categórica	Q45: <i>Você já foi reprovado?</i>	1- Não 2- Sim, uma vez 3- Sim, duas vezes ou mais	Percentual de alunos já reprovados uma ou mais vezes.
Proficiência	Contínua	Proficiência em Matemática	Proficiência em matemática na escala do Saeb (0 a 500 pontos)	Média de proficiência em Matemática separada de acordo com a turma.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Na sequência, mesclamos o banco de dados dos alunos, agregado por turma, com o banco de dados dos professores de modo a descrever a expectativa docente em relação ao seu alunado, isto é, de acordo com o perfil sociodemográfico (cor/raça e NSE) e escolar (reprovação). Para essa investigação, transformamos as variáveis de composição das turmas do tipo categórica (cor/raça e reprovação) em quartis. Tecnicamente, são formados quatro grupos de igual tamanho – ou aproximadamente igual, quando não é possível fazer uma divisão exata – e em conformidade com o valor da variável, nesse caso, o percentual por turma de alunos brancos, pardos, pretos, negros ou que já reprovaram. O primeiro quartil reúne os 25% menores valores percentuais. O segundo quartil corresponde aos percentuais localizados acima deste até o percentil 50%. O terceiro corresponde aos valores até o percentil 75% e o último até o valor mais alto observado.

¹⁰ O NSE é um indicador que foi calculado com o uso da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Ele é um construto teórico que foi calculado com base nos dados do Saeb e desenvolvido em um projeto do Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (Nupede) da Universidade Federal de Minas Gerais com base na metodologia apresentada por Alves, Soares e Xavier (2016).

2.3 Resultados

2.3.1 Características dos alunos

Para analisar o problema da enturmação, segundo a composição da turma, inicialmente, apresentamos as estatísticas descritivas dos estudantes da RMBH, que realizaram a Prova Brasil em 2017. A Tabela 3 apresenta a distribuição dos estudantes segundo a variável cor/raça autodeclarada no questionário contextual. A maior parte das respostas é de alunos que se declaram de cor/raça parda, tanto no 5º quanto no 9º ano. Há um baixo percentual de alunos que se declararam amarelos, menor do que os alunos que se declararam indígenas. Para o 5º ano, há maior frequência de alunos que não quiseram declarar sua cor/raça e menor frequência de alunos pretos em comparação ao 9º ano.

Tabela 3 – Número e percentual de estudantes da RMBH por cor/raça – 5º Ano e 9º ano – 2017

Cor/Raça	5º ano		9º ano	
	N	%	N	%
Branca	2453	17,6	2075	17,9
Preta	1255	9,0	1724	14,9
Parda	5461	39,3	4273	36,8
Amarela	317	2,3	342	2,9
Indígena	462	3,3	399	3,4
Não quero declarar	1225	8,8	471	4,1
Sem informação	2728	19,6	2321	20,0
Total	13901	100,0	11605	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

As estatísticas descritivas da variável sobre a experiência de reprovação estão na Tabela 4. No 9º ano, há mais alunos que já reprovaram pelo menos uma vez (18%) em comparação ao 5º ano (11,7%). Observamos, também, que houve um grande número de não respostas nesse item.

Tabela 4 – Número e percentual de estudantes da RMBH por experiência de reprovação – 5º ano e 9º ano – 2017

Reprovação	5º ano		9º ano	
	N	%	N	%
Nunca reprovou	9011	64,8	6944	59,8
Já reprovou uma ou mais vezes	1636	11,7	2095	18,0
Sem informação	3254	23,4	2566	22,1
Total	13901	100,0	11605	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

As estatísticas descritivas da variável sobre o NSE estão na Tabela 5. A média do NSE é maior para o 9º ano e o desvio padrão é 1 para as duas séries analisadas.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas do NSE dos estudantes da RMBH – 5º Ano e 9º ano – 2017

	5º ano			9º ano		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
NSE	11760	5,5	1,0	9410	5,6	1,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

As estatísticas descritivas da proficiência em matemática, segundo o nível de proficiência dos estudantes da RMBH, estão na Tabela 6. É importante explicar que a interpretação da escala do Saeb/Prova Brasil é diferente em cada etapa escolar avaliada. Dessa forma, a interpretação dos valores da Tabela não é a mesma. Os resultados mostram, de forma geral, que os estudantes da RMBH não têm apresentado bons níveis de desempenho, uma vez que a proporção de alunos, no nível adequado¹¹, é baixa nas duas séries analisadas. Em Matemática, no 5º ano, o nível proficiente é acima de 225 e no 9º ano é 275 pontos. Há mais alunos no nível adequado no 5º ano do ensino fundamental que no 9º ano.

¹¹ Os níveis de aprendizado foram descritos de acordo com os níveis de proficiência elaborados por Soares (2009), para descrever o aprendizado dos alunos a partir da pontuação obtida por eles na escala de proficiência do Saeb.

Tabela 6 – Número e percentual de estudantes da RMBH por nível de proficiência em Matemática– 5º Ano e 9º ano – 2017

Reprovação	5º ano		9º ano	
	N	%	N	%
Abaixo do básico	1117	8,0	1965	16,9
Básico	3643	26,2	5329	45,9
Adequado	5102	36,7	1935	16,7
Avançado	2181	15,7	303	2,6
Sem informação	1858	13,4	2073	17,9
Total	13901	100,0	11605	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

2.3.2 Enturmação e atribuição de turmas aos professores

O questionário respondido pelo diretor de cada escola participante do Saeb fornece duas informações de interesse desta pesquisa: a maneira como as turmas são organizadas (enturmação) e a forma como essas turmas são atribuídas aos professores da escola. A tabela 7 mostra que mais de 40% dos diretores da RMBH afirmam que o critério mais utilizado para a formação de turmas na escola é homogeneidade quanto à idade dos alunos. A segunda categoria mais frequente foi heterogeneidade quanto ao rendimento escolar. Essas informações são condizentes com a análise realizada para todas as escolas do Brasil. Entretanto, quando foi realizada análise apenas das escolas da região Sudeste de Minas Gerais e de todas as escolas de Belo Horizonte o critério que mais aparece é de heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (ver apêndice A).

Tabela 7 – Estatísticas descritivas sobre a maneira como as turmas são organizadas na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – RMBH

Categorias	N	%
Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade)	74	43,5
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar)	3	1,8
Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	4	2,4
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)	56	32,9
Outro critério	29	17,1
Não houve critério	2	1,2
Sem informação	2	1,2
Total	170	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Quanto aos critérios para atribuição de turmas aos professores, observamos, na Tabela 8, que a resposta mais frequente é a manutenção do professor com a mesma turma. Entretanto, nas análises realizadas para todas as escolas do Brasil, para a região Sudeste, para Minas Gerais e para todas as escolas de Belo Horizonte, a categoria que mais foi respondida foi escolha dos professores de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação (Apêndice A).

Tabela 8 – Estatísticas descritivas sobre o principal critério para a atribuição das turmas aos professores na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – RMBH

Categorias	N	%
Preferência dos professores	29	17,1
Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação	34	20,0
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	4	2,4
Manutenção do professor com a mesma turma	52	30,6
Revezamento dos professores entre as séries	9	5,3
Sorteio das turmas entre os professores	1	0,6
Atribuição pela direção da escola	3	1,8
Outro critério	34	20,0
Não houve critério	0	0,0
Sem informação	4	2,4
Total	170	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

2.3.3 Expectativa do professor em relação à turma

Analizamos as expectativas dos docentes da RMBH em relação aos seus estudantes quanto à conclusão do Ensino Médio e à entrada na universidade. A Tabela 5 demonstra que pouco mais da metade dos professores do 5º ano acredita que quase todos seus alunos concluirão o Ensino Médio. Embora seja a resposta com maior percentual, é relevante que mais da metade (considerando as respostas válidas) considere que muitos estudantes não irão concluir o Ensino Médio. Ao analisar a expectativa dos docentes em relação aos seus alunos, que ingressarão na universidade, o mesmo padrão é observado.

A expectativa do professor também é baixa para os alunos que estão no 9º ano. Um resultado que chama bastante atenção é que nenhum professor do 9º ano demonstrou otimismo em relação a quase todos os seus alunos entrarem na universidade, como mostra a Tabela 10.

Tabela 9 – Estatísticas descritivas sobre quantos alunos da turma o professor acredita que concluirá o Ensino Médio – 5º ano e 9º ano – N e % – 2017

Categorias	5º Ano		9º Ano	
	N	%	N	%
Poucos alunos	13	2,3	21	5,4
Um pouco menos da metade dos alunos	46	8,0	45	11,5
Um pouco mais da metade dos alunos	199	34,5	163	41,7
Quase todos os alunos	318	55,2	162	41,4
Total	576	100	391	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Tabela 10 – Estatísticas descritivas sobre quantos alunos da turma o professor acredita que entrará na universidade – 5º ano e 9º ano – N e % – 2017

Categorias	5º Ano		9º Ano	
	N	%	N	%
Poucos alunos	134	23,1	212	54,1
Um pouco menos da metade dos alunos	151	26,1	107	27,3
Um pouco mais da metade dos alunos	236	40,8	73	18,6
Quase todos os alunos	58	10,0	0	0
Total	579	100	392	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

2.3.4 Expectativa docente e composição das turmas: análises descritivas

Conforme explicado na subseção 2.3.1, as análises das expectativas docente foram realizadas no nível das turmas, considerando a sua composição segundo o percentual por categoria de cor/raça, por aprovação e NSE. Antes de apresentar as análises das associações entre as respostas dos professores e a composição, é importante registrar algumas características descritivas da composição das turmas de 5º e 9º ano do EF.

Pela apreciação da Tabela 11, é possível notar que a média do nível socioeconômico (NSE) nas turmas do 5º e 9º ano é igual (5,6), mas a amplitude no 5º ano é ligeiramente maior. Ou seja, há mais variação entre as turmas da etapa inicial do EF. A média do percentual de

alunos que se autodeclararam como branco gira em torno de 21% nas duas etapas. Porém, as turmas do 9º ano têm mais alunos que se autodeclararam de cor preta e, em consequência, de alunos negros (pretos + pardos) em comparação às turmas do 5º ano.

Tabela 11 – Estatísticas descritivas das variáveis de composição das turmas

Etapa	Variável	Número de turmas	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
5º ano	Cor/Raça Branca	374	21,4	10,6	0	53,8
	Cor/Raça Preta	342	14,8	11,2	0	66,7
	Cor/Raça Parda	377	59,2	13,7	0	98,5
	Cor/Raça Negra	377	48,4	11,2	0	100,0
	Reprovação	353	16,2	10,2	0	61,5
	NSE	378	5,6	0,4	4	6,6
	Proficiência	378	234,0	18,4	168,3	282,4
9º ano	Cor/Raça Branca	382	20,9	10,5	0	63,0
	Cor/Raça Preta	373	21,7	10,8	0	57,1
	Cor/Raça Parda	384	52,9	12,7	13	87,0
	Cor/Raça Negra	384	74,7	11,8	13	100,0
	Reprovação	382	24,0	12,4	0	73,0
	NSE	384	5,6	0,3	4,4	6,4
	Proficiência	384	263,3	18,9	202	331,4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Além disso, nota-se que há um crescimento de 6,9% e 26,3%, respectivamente de uma etapa para a outra. O percentual de estudantes que já reprovaram cresce de uma etapa à outra, um resultado conhecido segundo a literatura educacional (ALVES; FERRÃO, 2019; ALMEIDA; ALVES, 2021). Da mesma forma, o crescimento da média de proficiência entre as etapas é um resultado esperado em virtude da natureza contínua da escala de proficiência do Saeb, mas também da constatação de que o 9º ano tem apresentado resultados sistematicamente piores nessa avaliação (SOARES, 2009; ALVES; FERRÃO, 2019).

Como explicado na seção 2.2, as variáveis categóricas foram analisadas segundo os quartis dos percentuais de alunos brancos, pretos, pardos, negros e que já reprovaram por turma. Os pontos de corte de cada quartil foram definidos para todas as turmas da rede municipal de Belo Horizonte. A tabela 12 e 13 apresenta os valores mínimos e máximos desses percentuais por quartis, para o 5º ano e 9º ano da RMBH.

Tabela 12 – Valores mínimos e máximos dos quartis do percentual de grupos de cor/raça por turma

Etapa	Cor/Raça	1º quartil		2º quartil		3º quartil		4º quartil	
		% mínimo	% máximo	% mínimo	% máximo	% mínimo	% máximo	% mínimo	% máximo
5º ano	Branca	0,0	12,5	12,6	20,8	20,9	28,5	28,6	53,8
	Preta	0,0	5,5	5,6	13,0	13,1	21,4	21,5	66,7
	Parda	0,0	50,0	50,1	58,3	58,4	68,5	68,6	98,5
	Negra	0,0	65,0	65,1	75,0	75,1	83,3	83,4	100,0
9º ano	Branca	0,0	13	13,1	20	20,1	27,2	27,3	63,0
	Preta	0,0	14,2	14,3	20,7	20,8	27,7	27,8	57,1
	Parda	13,0	45,4	45,5	53,8	53,9	61,4	61,5	87,0
	Negra	13,0	66,6	66,7	75	75,1	83,3	83,4	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Além de auxiliar nas análises posteriores, alguns dados dessas tabelas merecem registro. Na Tabela 12, é interessante notar que, no 5º ano, o percentual de composição por cor/raça parda atinge a mediana da distribuição (50%) no primeiro quartil e bem próximo disso (45,4%) no 9º ano. Quando essa categoria é somada com o percentual de cor/raça preta para formar a categoria negra, essa distribuição fica mais concentrada no primeiro quartil: 65% e 66,6% no 5º e 9º ano respectivamente. Já em relação à composição das turmas por alunos brancos, a mediana está no último quartil, o que reflete a menor presença de alunos brancos na RMBH, que tem prevalência de alunos pardos, conforme foi apresentado na Tabela 3. Substantivamente, isso significa que não há turmas formadas tão somente por alunos brancos na rede.

Quanto à distribuição entre quartil do percentual de alunos que já reprovaram por turma (Tabela 13), chamamos atenção para o fato de que o valor máximo do primeiro quartil do 9º ano (14,5%) é quase igual ao máximo do segundo quartil do 5º ano (15%); e o máximo do segundo quartil do 9º ano (22,2%) é igual ao máximo do terceiro quartil do 5º ano (22,2%). Porém, essa relativa transladação, observada de valores mais baixos dos percentuais no 5º ano – que tem menos reprovação – para valores mais altos no 9º ano – que tem mais reprovação, não segue o mesmo padrão nos últimos quartis. O valor máximo do terceiro quartil do 9º ano (32%) é quase metade do valor máximo do último quartil do 5º ano (61,5%). Ou seja, não é um

valor semelhante como nos intervalos anteriores. Além disso, a amplitude no último quartil, tanto no 5º ano quanto no 9º ano, é bem maior do que nos outros quartis. Isso indica que há turmas na RMBH, que concentram muito mais estudantes reprovados nas duas etapas, como já observado na pesquisa educacional (COSTA; KOSLINSKI, 2008; ALMEIDA; XAVIER, 2021). Mesmo que, na média, haja menos reprovação no 5º ano, os que tiveram essa experiência tendem a serem concentrados em algumas turmas.

Tabela 13 – Valores mínimos e máximos dos quartis do percentual de alunos reprovados na turma

Etapa	1º quartil		2º quartil		3º quartil		4º quartil	
	% mínimo	% máximo	% mínimo	% máximo	% mínimo	% máximo	% mínimo	% máximo
5º ano	0,0	8,6	8,7	15,0	15,1	22,2	22,3	61,5
9º ano	0	14,8	14,9	22,2	22,3	32,0	32,1	73,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

2.3.5 Expectativa docente e composição das turmas – Cor/raça

Nesta seção, descrevemos a associação entre as expectativas docente quanto ao alcance educacional de seus alunos de acordo com o quartil do percentual de estudantes brancos, pretos, pardos e negros da turma para o 5º e 9º ano do EF. Em todas as tabelas descritivas, são apresentados o valor absoluto (N) de professores, que escolheram cada categoria de resposta, e o respectivo valor relativo, o percentual (%). Tendo em vista que alguns valores absolutos são pequenos, os percentuais devem ser analisados com parcimônia.

A Tabela 14 apresenta a expectativa docente quanto à conclusão do Ensino Médio de acordo com os quartis da proporção de estudantes brancos. Os resultados referentes ao 5º ano estão na parte superior da Tabela e, na parte inferior, estão os resultados para o 9º ano.

Tabela 14 – Expectativa do professor em relação à conclusão do Ensino Médio por quartis do percentual de alunos brancos por turma

Etapa	Expectativas		1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N	1	2	3	1	7
		%	1,2%	2,9%	3,8%	1,2%	2,2%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N	7	10	4	6	27
		%	8,1%	14,3%	5,1%	7,3%	8,5%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N	34	23	29	24	110
		%	39,5%	32,9%	36,7%	29,3%	34,7%
	Quase todos os alunos	N	44	35	43	51	173
		%	51,2%	50,0%	54,4%	62,2%	54,6%
	Total	N	86	70	79	82	317
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
9º ano	Poucos alunos	N	2	2	4	0	8
		%	5,1%	5,9%	12,9%	0%	5,9%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N	9	2	4	3	18
		%	23,1%	5,9%	12,9%	9,7%	13,3%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N	13	17	9	16	55
		%	33,3%	50,0%	29,0%	51,6%	40,7%
	Quase todos os alunos	N	15	13	14	12	54
		%	38,5%	38,2%	45,2%	38,7%	40,0%
	Total	N	39	34	31	31	135
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Pela coluna Total, destacamos o crescimento do percentual entre as categorias de expectativas de conclusão do Ensino Médio nas duas partes da Tabela 14. Isto é, as frequências das duas primeiras categorias (poucos alunos e um pouco menos da metade dos alunos) são menores do que das duas últimas (um pouco mais da metade dos alunos e quase todos os alunos), que denotam expectativas mais positivas. Essa associação é mais forte no 5º ano, principalmente, quando há mais alunos brancos por turmas. Sendo possível notar que os valores mais altos de toda a Tabela 14 são observados na associação entre a categoria “quase todos os alunos” nos dois últimos quartis da proporção de alunos brancos da turma do 5º ano (células sombreadas).

A Tabela 15 mostra essa análise considerando a proporção de estudantes pretos na turma. O destaque é a inversão de expectativas em comparação à análise anterior. Dito de outra forma, os docentes esperam que mais estudantes concluam o Ensino Médio quando há menos estudantes pretos na turma, o que é mais evidente nas turmas do 5º ano. No 9º ano, o padrão é semelhante, porém, a maior frequência de respostas é a expectativa de que “pouco mais da

metade dos alunos” concluíam o Ensino Médio, sobretudo, quando há menos estudantes pretos na turma.

Tabela 15 – Expectativa do professor em relação à conclusão do Ensino Médio por quartis do percentual de alunos pretos por turma

Etapa	Expectativas	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N 0 % 0,0%	1 1,4%	2 2,5%	4 4,3%	7 2,1%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 6 % 7,1%	6 8,5%	4 5,1%	12 12,9%	28 8,6%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 23 % 27,4%	24 33,8%	28 35,4%	40 43,0%	115 35,2%
	Quase todos os alunos	N 55 % 65,5%	40 56,3%	45 57,0%	37 39,8%	177 54,1%
	Total	N 84 % 100,0%	71 100,0%	79 100,0%	93 100,0%	327 100,0%
9º ano	Poucos alunos	N 1 % 3,3%	0 0%	3 8,1%	3 7,9%	7 5,3%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 3 % 10,0%	3 11,1%	5 13,5%	7 18,4%	18 13,6%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 16 % 53,3%	11 40,7%	15 40,5%	13 34,2%	55 41,7%
	Quase todos os alunos	N 10 % 33,3%	13 48,1%	14 37,8%	15 39,5%	52 39,4%
	Total	N 30 % 100,0%	27 100,0%	37 100,0%	38 100,0%	132 100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

O grupo de alunos pardos é majoritário na RMBH – cerca de 40%, conforme foi apresentado na Tabela 3 – e as respostas dos docentes não indicam padrões muito consistentes entre expectativas e a composição da turma segundo esse grupo. De uma forma geral, as expectativas em relação à conclusão do Ensino Médio são mais positivas que negativas, especialmente, no 5º ano, conforme a Tabela 16. Porém, nessa etapa, entre os docentes das turmas, em que há mais estudantes pardos (4º quartil do 5º ano), 59,3% esperam que “quase todos” concluíam o Ensino Médio. Mas, quando há menos alunos desse grupo (1º quartil do 5º ano), a expectativa permanece alta (54,4%) e é segundo percentual mais alto da tabela. Entre os docentes do 9º ano, o maior percentual da Tabela 16 aparece na relação entre a categoria “quase todos” com o segundo quartil, mas os valores absolutos são muito baixos. Ao que parece, a maior presença de alunos pardos na turma funciona como um equilíbrio, ou seja, neutraliza a expectativa dos docentes em relação àquela turma.

Tabela 16 – Expectativa do professor em relação à conclusão do Ensino Médio por quartis do percentual de alunos pardos por turma

Etapa	Expectativas	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N 4 % 4,4%	1 1,2%	2 2,6%	0 0%	7 2,1%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 7 % 7,8%	8 9,9%	5 6,5%	8 9,9%	28 8,5%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 30 % 33,3%	32 39,5%	29 37,7%	25 30,9%	116 35,3%
	Quase todos os alunos	N 49 % 54,4%	40 49,4%	41 53,2%	48 59,3%	178 54,1%
	Total	N 90 % 100,0%	81 100,0%	77 100,0%	81 100,0%	329 100,0%
9º ano	Poucos alunos	N 3 % 7,0%	2 7,4%	1 3,2%	2 5,9%	8 5,9%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 5 % 11,6%	4 14,8%	6 19,4%	3 8,8%	18 13,3%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 18 % 41,9%	7 25,9%	13 41,9%	17 50,0%	55 40,7%
	Quase todos os alunos	N 17 % 39,5%	14 51,9%	11 35,5%	12 35,3%	54 40,0%
	Total	N 43 % 100,0%	27 100,0%	31 100,0%	34 100,0%	135 100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Quando a composição racial da turma é analisada pela presença de negros – soma de alunos pardos e pretos, a menor expectativa em relação aos pretos pesa, e os padrões, sobretudo na primeira etapa do EF, tornam-se mais nítidos, conforme observamos na Tabela 17. No 5º ano, 61,7% dos docentes expressam maior expectativa de conclusão do Ensino Médio quando há menor percentual de negros por turma (1º quartil). Enquanto que, no 9º ano, os resultados são mais parecidos aos observados pela composição dos pardos e não há um padrão definido quanto à expectativa de conclusão do Ensino Médio.

Tabela 17 – Expectativa do professor em relação à conclusão do Ensino Médio por quartis do percentual de alunos negros por turma

Etapa	Expectativas		1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N	0	4	2	1	7
		%	0%	4,5%	3,0%	1,2%	2,2%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N	6	6	8	6	26
		%	7,4%	6,7%	12,1%	7,1%	8,1%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N	25	31	25	31	112
		%	30,9%	34,8%	37,9%	36,5%	34,9%
	Quase todos os alunos	N	50	48	31	47	176
		%	61,7%	53,9%	47,0%	55,3%	54,8%
	Total	N	81	89	66	85	321
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
9º ano	Poucos alunos	N	0	4	1	3	8
		%	,0%	12,9%	3,3%	7,7%	6,3%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N	3	5	1	7	16
		%	10,7%	16,1%	3,3%	17,9%	12,5%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N	13	10	14	14	51
		%	46,4%	32,3%	46,7%	35,9%	39,8%
	Quase todos os alunos	N	12	12	14	15	53
		%	42,9%	38,7%	46,7%	38,5%	41,4%
	Total	N	28	31	30	39	128
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Nas próximas tabelas descritivas, apresentaremos a associação entre as expectativas dos professores quanto à entrada na universidade de seus estudantes de acordo com o percentual de estudantes brancos, pretos, pardos e negros para turmas do 5º e 9º ano respectivamente. Vale lembrar que, assim como nas Tabelas 14 a 17, nas Tabelas 18 a 21, são apresentados dois valores: o absoluto (N) de professores que escolheram cada categoria de resposta e o respectivo valor relativo, o percentual (%). Também é importante destacar que não houve respostas de professores do 9º ano na última categoria, ou seja, nenhum professor do 9º ano respondeu que quase todos os seus alunos entrariam na universidade, por isso, nas Tabelas 18 a 21, as linhas correspondentes a essa categoria estão com valores nulos.

A Tabela 18 apresenta a expectativa docente quanto à entrada na universidade segundo os quartis da proporção de estudantes brancos. Notamos que há associação entre a categoria “poucos alunos” e a menor proporção de alunos brancos das turmas do 5º e 9º ano (células sombreadas). Entretanto, as associações encontradas nos resultados da expectativa docente quanto à entrada na universidade não são tão fortes quanto às associações encontradas nos

resultados da expectativa docente no que tange à conclusão do Ensino Médio. Podemos perceber isso ao comparar a Tabela 14, que também apresenta os resultados dos quartis de percentuais de alunos brancos, com a Tabela 18. Ao observarmos a coluna Total da Tabela 18, percebemos que não há a continuidade do crescimento do percentual nas últimas categorias respondidas, como ocorre na Tabela 14.

Tabela 18 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos brancos por turma

Etapa	Expectativas	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N 25 % 29,1%	20 28,6%	20 25,3%	11 13,3%	76 23,9%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 22 % 25,6%	14 20,0%	17 21,5%	26 31,3%	79 24,8%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 31 % 36,0%	31 44,3%	34 43,0%	35 42,2%	131 41,2%
	Quase todos os alunos	N 8 % 9,3%	5 7,1%	8 10,1%	11 13,3%	32 10,1%
	Total	N 86 % 100,0%	70 100,0%	79 100,0%	83 100,0%	318 100,0%
9º ano	Poucos alunos	N 23 % 57,5%	20 58,8%	16 55,2%	16 50,0%	75 55,6%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 12 % 30,0%	11 32,4%	9 31,0%	8 25,0%	40 29,6%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 5 % 12,5%	3 8,8%	4 13,8%	8 25,0%	20 14,8%
	Quase todos os alunos	N 0 % 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
	Total	N 40 % 100,0%	34 100,0%	29 100,0%	32 100,0%	135 100,0%

Fonte: Elaborado pela professora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

A Tabela 19 apresenta os resultados para os quartis de proporção de alunos pretos na turma. Ao contrário do que ocorre quando analisamos a expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos brancos, a expectativa é maior quando há menos alunos pretos por turma, especialmente, para os alunos do 5º ano. No 9º ano, ao observar a terceira categoria de resposta (pouco mais da metade dos alunos), a qual representa a melhor expectativa no caso do 9º ano, observamos que os valores estão mais dispersos, sendo maiores no segundo e terceiro quartis.

Tabela 19 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos pretos por turma

Etapa	Expectativas	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N 12	12	17	37	78
		% 14,3%	17,1%	21,3%	39,8%	23,9%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 17	19	21	26	83
		% 20,2%	27,1%	26,3%	28,0%	25,4%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 39	32	35	26	132
		% 46,4%	45,7%	43,8%	28,0%	40,4%
	Quase todos os alunos	N 16	7	7	4	34
		% 19,0%	10,0%	8,8%	4,3%	10,4%
	Total	N 84	70	80	93	327
		% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
9º ano	Poucos alunos	N 17	9	23	24	73
		% 54,8%	34,6%	62,2%	63,2%	55,3%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 10	10	9	10	39
		% 32,3%	38,5%	24,3%	26,3%	29,5%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 4	7	5	4	20
		% 12,9%	26,9%	13,5%	10,5%	15,2%
	Quase todos os alunos	N 0	0	0	0	0
		% 0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Total	N 31	26	37	38	132
		% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Os resultados para os estudantes pardos, presentes na Tabela 20, não têm um padrão quanto à expectativa de que seus alunos ingressem na universidade, visto que os valores estão dispersos entre os quartis. Assim como os resultados para os quartis de alunos pardos e a expectativa de que os alunos concluam o Ensino Médio (Tabela 16), as respostas dos docentes não indicaram padrões muito consistente entre as categorias de respostas e a composição da turma segundo a cor parda. Como discutimos anteriormente, é possível que a presença maior de estudantes pardos na turma neutralize a expectativa dos docentes em relação a ela.

Tabela 20 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos pardos por turma

Etapa	Expectativas	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N 22	22	18	16	78
		% 24,4%	26,5%	23,7%	19,8%	23,6%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 25	22	21	15	83
		% 27,8%	26,5%	27,6%	18,5%	25,2%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 32	35	31	37	135
		% 35,6%	42,2%	40,8%	45,7%	40,9%
	Quase todos os alunos	N 11	4	6	13	34
		% 12,2%	4,8%	7,9%	16,0%	10,3%
	Total	N 90	83	76	81	330
		% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
9º ano	Poucos alunos	N 25	14	14	22	75
		% 58,1%	53,8%	45,2%	64,7%	56,0%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 10	8	12	9	39
		% 23,3%	30,8%	38,7%	26,5%	29,1%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 8	4	5	3	20
		% 18,6%	15,4%	16,1%	8,8%	14,9%
	Quase todos os alunos	N 0	0	0	0	0
		% 0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Total	N 43	26	31	34	134
		% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Na Tabela 21, é possível notar que há baixa expectativa para os estudantes negros. Ao observarmos os resultados para o 9º ano, percebemos que dos 69 docentes que acreditam que poucos alunos entrarão na universidade, 23 estão inseridos em turmas com maior percentual de alunos negros (4º quartil), conforme células sombreadas. Por sua vez, a categoria com respostas mais positivas para o 9º ano apresenta o maior valor no 1º quartil, mostrando que quanto menos alunos negros por turma, maior é a expectativa do docente (células sombreadas).

Tabela 21 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos negros por turma

Etapa	Expectativas	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N 14	18	20	21	73
		% 17,1%	20,0%	30,8%	24,7%	22,7%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 22	23	11	25	81
		% 26,8%	25,6%	16,9%	29,4%	25,2%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 36	39	26	34	135
		% 43,9%	43,3%	40,0%	40,0%	41,9%
	Quase todos os alunos	N 10	10	8	5	33
		% 12,2%	11,1%	12,3%	5,9%	10,2%
	Total	N 82	90	65	85	322
		% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
9º ano	Poucos alunos	N 13	18	15	23	69
		% 44,8%	57,5%	50,0%	62,1%	53,9%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 7	9	12	12	40
		% 24,1%	31,0%	40,0%	30,0%	31,3%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 9	2	3	5	19
		% 31,0%	6,9%	10,0%	12,5%	14,8%
	Quase todos os alunos	N 0	0	0	0	0
		% 0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Total	N 29	29	30	40	128
		% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

2.3.6 Expectativa docente e composição das turmas – NSE

Na Tabela 22, apresentamos a associação entre as expectativas docente e o nível socioeconômico (NSE) das turmas. Nesse caso, pela natureza da variável, a relação é descrita pelo NSE médio da turma. Para as duas séries analisadas, percebemos que os docentes responderam às questões de forma mais otimista, conforme a média de NSE dos alunos aumenta. Como a escala do NSE é de 0 a 10, o incremento de décimos, embora pareça modesto, denota diferenças não negligenciáveis. Vale lembrar que nenhum professor do 9º ano acredita que quase todos os seus alunos entrarão na universidade, em razão disso, essa categoria de resposta está vazia na Tabela 22.

Tabela 22 – Expectativa docente sobre alcance educacional segundo a média do NSE da turma

Expectativas	Conclusão do Ensino Médio		Entrada na Universidade	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Poucos alunos	5,35	5,46	5,38	5,53
Um pouco menos da metade dos alunos	5,40	5,44	5,50	5,60
Um pouco mais da metade dos alunos	5,46	5,60	5,59	5,73
Quase todos os alunos	5,60	5,60	5,72	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

2.3.7 Expectativa docente e composição das turmas – Reprovação

A expectativa do professor sobre seus alunos concluírem o Ensino Médio é maior no 5º ano quando a turma é composta por um menor percentual de alunos reprovados (Tabela 23).

Tabela 23 – Expectativa do professor em relação à conclusão do ensino médio por quartis do percentual de alunos que já reprovaram por turma

Etapa	Expectativas	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N 1 % 1,3%	3 3,8%	1 1,1%	2 2,4%	7 2,1%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 3 % 3,8%	9 11,4%	10 11,4%	6 7,1%	28 8,5%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 17 % 21,8%	22 27,8%	36 40,9%	41 48,8%	116 35,3%
	Quase todos os alunos	N 57 % 73,1%	45 57,0%	41 46,6%	35 41,7%	178 54,1%
	Total	N 78 % 100,0%	79 100,0%	88 100,0%	84 100,0%	329 100,0%
9º ano	Poucos alunos	N 3 % 8,3%	1 3,6%	3 8,1%	1 3,0%	8 6,0%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 2 % 5,6%	2 7,1%	6 16,2%	8 24,2%	18 13,4%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 11 % 30,6%	16 57,1%	16 43,2%	12 36,4%	55 41,0%
	Quase todos os alunos	N 20 % 55,6%	9 32,1%	12 32,4%	12 36,4%	53 39,6%
	Total	N 36 % 100,0%	28 100,0%	37 100,0%	33 100,0%	134 100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Os professores do 9º ano também evidenciam essa tendência, à medida que a composição de estudantes reprovados na turma é maior, a expectativa docente de conclusão do Ensino Médio é menor. Dos 53 professores que acreditam que quase todos os alunos concluem o Ensino Médio, 20 lecionam em turmas inseridas no 1º quartil (Tabela 23).

A Tabela 24, referente à entrada na universidade, mostra que a expectativa é maior quando a turma é composta por menos alunos reprovados. Dos 20 professores que acreditam que um pouco mais da metade dos alunos entrem na universidade, 9 lecionam em turmas inseridas no 1º quartil.

Tabela 24 – Expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos que já reprovaram por turma

Etapa	Expectativas	1º quartil	2º quartil	3º quartil	4º quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	N 13 % 16,7%	15 18,8%	24 27,3%	26 31,0%	78 23,6%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 14 % 17,9%	20 25,0%	26 29,5%	23 27,4%	83 25,2%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 41 % 52,6%	33 41,3%	34 38,6%	27 32,1%	135 40,9%
	Quase todos os alunos	N 10 % 12,8%	12 15,0%	4 4,5%	8 9,5%	34 10,3%
	Total	N 78 % 100,0%	80 100,0%	88 100,0%	84 100,0%	330 100,0%
9º ano	Poucos alunos	N 18 % 51,4%	16 55,2%	24 64,9%	17 51,5%	75 56,0%
	Um pouco menos da metade dos alunos	N 8 % 22,9%	8 27,6%	10 27,0%	13 39,4%	39 29,1%
	Um pouco mais da metade dos alunos	N 9 % 25,7%	5 17,2%	3 8,1%	3 9,1%	20 14,9%
	Quase todos os alunos	N 0 % 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
	Total	N 35 % 100,0%	29 100,0%	37 100,0%	33 100,0%	134 100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

2.3.8 Expectativa docente e média da turma em Matemática

A Tabela 25 demonstra que há relação entre as variáveis das expectativas docente com a média de proficiência em matemática na Prova Brasil dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. As médias das turmas do 5º ano são mais altas entre os professores que

responderam que quase todos os alunos concluiriam o Ensino Médio e entrariam na universidade. A diferença na proficiência média das turmas, cujos professores consideram que poucos estudantes chegarão à universidade, e aquelas cujos professores pensam que quase todos seus alunos ingressarão na universidade, chega a 20 pontos.

Para os alunos do 9º ano, também há uma associação positiva entre expectativa e desempenho, dado que quanto maior a expectativa do professor em relação à sua turma, maior é o desempenho dela. Vale ressaltar que as médias das proficiências não podem ser comparadas entre os anos/séries, apenas no ano/série.

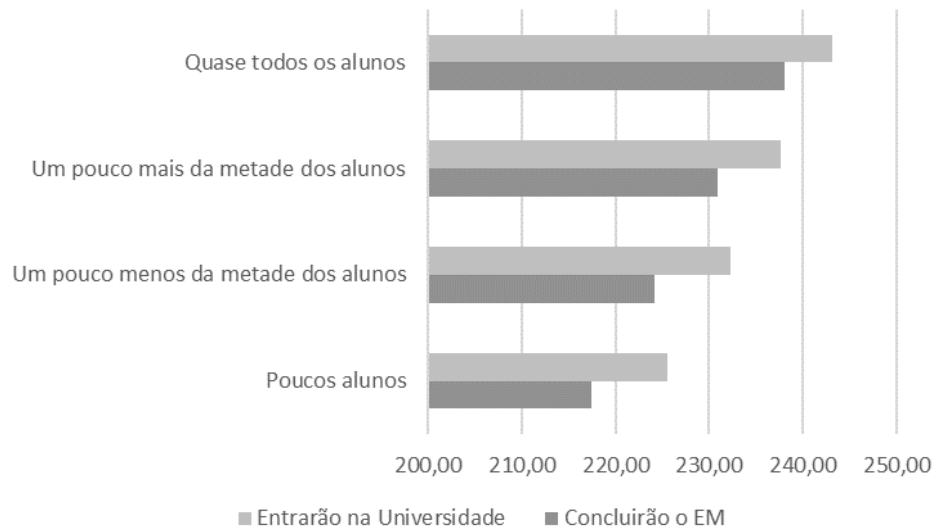
Tabela 25– Expectativa docente sobre alcance educacional segundo a média de proficiência da turma na Prova Brasil

Expectativas	Conclusão do Ensino Médio		Entrada na Universidade	
	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano
Poucos alunos	217,45	261,02	225,61	260,51
Um pouco menos da metade dos alunos	224,23	255,81	232,22	262,83
Um pouco mais da metade dos alunos	230,87	261,16	237,64	268,38
Quase todos os alunos	238,06	266,67	243,15	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

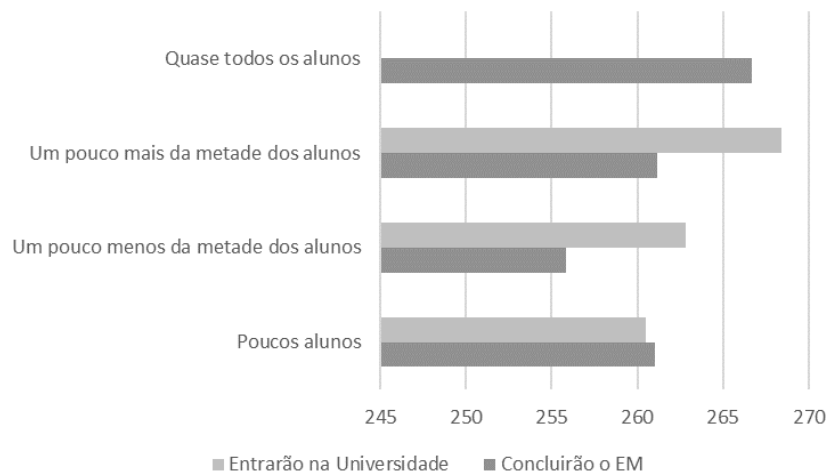
Os Gráficos 1 e 2 ilustram as escalas do Saeb que são diferentes entre os anos/séries. Os gráficos demonstram que essa relação entre as variáveis das expectativas docente com a média de proficiência em matemática na Prova Brasil dos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Quanto maior a expectativa do professor em relação à sua turma, maior é o desempenho dela para o 5º e 9º ano, uma vez que as médias mais altas encontradas são das turmas cujos professores responderam que quase todos os alunos concluiriam o Ensino Médio e entrariam na universidade.

Gráfico 1 – Expectativa do professor e média da turma em matemática – 5º Ano



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Gráfico 2 – Expectativa do professor e média da turma em matemática – 9º Ano



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

2.4 Síntese do Capítulo

A finalidade deste capítulo foi analisar os resultados quantitativos encontrados, referentes à expectativa docente sobre seu alunado, à relação entre a expectativa e os fatores sociodemográficos e escolar, como cor/raça, NSE e à experiência de reprovação. A hipótese que guiou essa análise é a de que esses fatores afetam a expectativa docente, com base tanto na literatura educacional (SOARES *et al.*, 2010; ALVES *et al.*, 2017; XAVIER *et al.*, 2017; XAVIER; OLIVEIRA, 2020), como na observação de diferenças significativas nas médias das proficiências das turmas das escolas da RMBH. Sabemos que o desenho desta pesquisa –

baseada em dados transversais – não nos permite fazer afirmações sobre causalidade, isto é, se esses fatores afetam as expectativas docentes. Por isso, nossas conclusões baseiam-se em análises da relação entre variáveis e pela convergência de nossos resultados com outras pesquisas.

Os resultados encontrados mostraram que mais de 40% dos diretores da RMBH, em 2017, afirmaram que o critério mais utilizado para a formação de turmas na escola é a homogeneidade quanto à idade dos alunos, seguido da heterogeneidade quanto ao rendimento escolar. Esses achados estão de acordo com outras pesquisas que investigaram a enturmação (GOMES, 2005; COSTA; KOSLINSKI, 2006; CRAHAY, 2007; MARTINS *et al.*, 2020). Os alunos considerados mais fracos beneficiam-se ao estudar em uma classe heterogênea, ao passo que os mais aptos perdem nessa situação, uma vez que os ganhos dos mais desfavorecidos são duas vezes maiores que as perdas dos mais favorecidos.

Sobre os critérios utilizados para a atribuição de turmas aos professores, observamos que o mais frequente, na RMBH, é a escolha por manter o professor com a mesma turma (30,6%). Os achados diferenciam-se quando comparados aos resultados de todas as escolas participantes da Prova Brasil em 2017, em que o critério mais respondido pelos diretores é a escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação (27%). Esse último resultado foi também observado em pesquisa realizada por Martins, Rosa e Souza (2020), que analisou os dados de 2015 de todas as escolas da rede municipal do Brasil. Segundo os autores, o critério por atribuir a turma segundo a escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação não é adequado para enfrentar as questões de desigualdade intraescolar por não ser uma decisão pedagógica, ou seja, centrada no aluno.

O critério por manter o professor com a mesma turma supõe uma decisão mais pedagógica, visto que o professor pode acompanhar o estudante durante sua trajetória no ciclo, por exemplo. Entretanto, em trabalho realizado anteriormente por Martins e colaboradores (2018), a literatura indica como assertiva a opção de docentes mais experientes com turmas de aprendizagem mais lenta. Ainda assim, os autores argumentam que, conforme a literatura “essa opção pode indicar a adoção, pela escola, de composição de turmas homogêneas por nível de desempenho dos alunos, prática que tende a trazer implicações para turmas/alunos de ‘aprendizagem mais lenta’” (MARTINS *et al.*, 2018, p. 1050).

Os resultados evidenciam que os professores da rede municipal de Belo Horizonte (RMBH) não têm altas expectativas em seu alunado, especialmente, os do 9º ano. Notamos que os estudantes possuem médias mais altas na disciplina de Matemática nas turmas cujos

professores responderam que quase todos os alunos concluiriam o Ensino Médio e entrariam na universidade. Ou seja, foi constatada uma associação entre a expectativa docente e o desempenho dos alunos. Soares e colaboradores (2010) também encontraram essa associação. Os autores apontam que a expectativa docente pode promover um efeito positivo na proficiência do aluno mesmo ponderado pelas variáveis sociodemográficas (cor/raça, NSE, sexo), associadas ao desempenho. A pesquisa realizada por Xavier e Oliveira (2020) demonstrou que a composição da turma afeta a expectativa docente e tem relação direta com os ganhos de aprendizado. Este trabalho também confirma esse achado ao verificar que há uma diferença na proficiência que chega a 20 pontos entre os alunos, cujos professores consideram que poucos estudantes de sua turma chegarão à universidade, e aqueles cujos professores acreditam que quase todos irão ingressar na universidade.

Os resultados relacionados à cor/raça corroboram com a hipótese de que a expectativa docente varia de acordo com a composição sociodemográfica da turma. Para estudantes da cor/raça preta, nas duas séries analisadas, a expectativa docente reduz quando há mais alunos pretos na turma, tanto para a conclusão do Ensino Médio quanto para a entrada na universidade. Também encontramos associação entre a expectativa do docente e a reprovação dos alunos. Esses resultados estão de acordo com pesquisas no campo qualitativo que já revelaram essa predisposição da associação entre piores resultados e baixas expectativas docentes para estudantes pretos, do sexo masculino e de baixa condição socioeconômica (CARVALHO, 2004; MAZOTTI, 2006; SÁ EARP, 2009). Vale ressaltar que como apontado pelas pesquisas de cunho quantitativo as desigualdades de desempenho entre estudantes brancos e não brancos leva em consideração as diferenças socioeconômicas que tendem a ocorrer entre esses grupos sociais (SOARES; ALVES, 2003; COURI, 2010; PALERMO *et al.*, 2014).

Não é possível investigar essas associações de acordo com múltiplos critérios no nível das turmas, como fizeram Alves e Ferrão (2021) com dados nacionais da Prova Brasil. As autoras demonstraram que a combinação de nível socioeconômico, cor/raça e reprovação está associada a um enorme hiato de aprendizado entre estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental público. O número de alunos por turma é muito pequeno para insistir nessa linha de investigação com dados secundários quantitativos. Isso exige uma observação de sala de aula para coleta de dados qualitativos, tal como planejamos realizar nesta pesquisa, mas que não pudemos avançar devido à pandemia Covid-19.

No próximo capítulo, apresentamos o estudo de caso com o propósito de captar a percepção dos professores sobre as formas de organização das turmas.

3 ESTUDO DE CASO

3.1 Objetivo do Capítulo

O propósito desta etapa da pesquisa foi propiciar, a partir da escolha de um estabelecimento de ensino, informações mais acuradas sobre a percepção dos professores alusiva às formas de organização das turmas.

Inicialmente, pretendíamos selecionar uma escola que ofertasse os anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuísse mais de uma turma do 5º ano. Nessas turmas, pretendíamos observar as aulas de matemática e entrevistar o docente que ministrasse a disciplina na mesma escola para mais de uma turma do 5º ano. Porém, a pandemia Covid-19 inviabilizou esse plano. Dessa forma, o estudo de caso, o qual teria dados de observação de salas de aula e entrevistas, restringiu-se à realização de entrevistas semiestruturadas com docentes da escola selecionada.

3.2 Escolha da escola

Para selecionar a escola, criamos um banco de dados com informações referentes às proficiências obtidas pelos estudantes na Prova Brasil no 5º e 9º ano da Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH) na disciplina de Matemática nas edições de 2013, 2015 e 2017. Nessa etapa, selecionamos os estabelecimentos de ensino com duas turmas ou mais ($N = 149$).

Em seguida, comparamos as turmas considerando a proficiência média em matemática na Prova Brasil de seus alunos nas três edições. Para isso, utilizamos a Análise de Variância (ANOVA), um teste estatístico que estima se a diferença entre médias de dois ou mais grupos são significativas¹². Nesse caso, os grupos são as turmas e o teste ANOVA identificou quais escolas apresentaram diferenças significativas entre as médias de suas turmas. Selecionamos as escolas em que as turmas apresentavam diferenças significativas entre as médias nos três anos. Nesse processo, foram identificadas 14 escolas no 5º ano e 13 escolas no 9º ano.

¹² A ANOVA verifica o quanto as médias variam dentro de cada grupo e entre os grupos. Com base nas estimativas dessas duas variabilidades, é possível tirar conclusões sobre diferenças nas médias populacionais. Se as médias amostrais variam mais que o esperado, baseado na variabilidade observada nos grupos, é possível concluir que as médias populacionais não são iguais. Para informações técnicas, consultar a bibliografia especializada, por exemplo; Agresti, Finlay e Viali (2021).

Em 2020, iniciamos os contatos com algumas dessas escolas para verificar a viabilidade de realizar o trabalho de campo. Entretanto, a pandemia de Covid-19 mudou muito os rumos da pesquisa. Quando ficou evidente que não seria mais possível fazer as observações em sala de aula durante o Mestrado, tentamos estabelecer os contatos com essas escolas para realizar somente as entrevistas com seus profissionais. Todavia, tivemos dificuldades para contatar, ou sermos aceitos para realizar a pesquisa nas escolas inicialmente selecionadas, devido à instabilidade de todos esses meses. Dessa forma, optamos por ampliar nossa busca e procuramos por escolas que tivessem valores significativos no teste ANOVA em alguma das séries (5º ano ou 9º ano), pelo menos, em dois anos analisados. Essa busca resultou em 35 escolas no 5º ano e 45 escolas no 9º ano (tabelas com esses resultados podem ser conferidas no Apêndice A).

Além disso, optamos pelas escolas das regionais de Belo Horizonte com maiores quantidades de turmas. Ao realizar pesquisa no site da RMBH, foi possível identificar que as regionais Barreiro, Nordeste e Venda Nova são as que atendem esse critério (maior quantidade de turmas). Buscamos, ainda, escolas com maior nível de complexidade de gestão¹³. Esse interesse se deu por entender que escolas mais complexas estão relacionadas a maiores desafios na questão do aprendizado dos estudantes e para o trabalho do professor (ALVES; SOARES, 2013).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica que mostra um evento atual em uma conjuntura prática e usa vários elementos para sua validação. Nesse estudo de caso, foram coletados dados por meio de entrevistas com o corpo docente. O objetivo da entrevista semiestruturada é entender, cuidadosamente, as concepções, os procedimentos, os valores e as razões em relação aos costumes dos sujeitos em circunstâncias sociais particulares (BAUER; GASKELL, 2004). Essa metodologia colabora para uma compreensão mais detalhada das escolhas feitas pelos sujeitos da pesquisa em sua prática docente.

Entramos em contato com as secretarias dessas escolas para verificar, inicialmente, aquelas que reuniam outro critério importante para a realização desta pesquisa: ter um docente de 5º ou 9º ano que ministrasse a disciplina de matemática em duas turmas ou mais. Escolhemos a escola que foi mais receptiva e demonstrou maior interesse em colaborar com esta pesquisa.

¹³ O indicador de complexidade de gestão das escolas se resume em quatro características: porte da escola; número de turnos de funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas. Para mais informações: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadoreseducacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

3.2.1 A escola selecionada

Segundo informações retiradas da Secretaria Municipal de Educação (SMED), no mês de maio de 2021, a escola escolhida possuía 889 estudantes no Ensino Fundamental (EF) regular e 105 estudantes na modalidade EJA. Os estudantes do EF estão distribuídos nos turnos da manhã (583 estudantes) e tarde (306 estudantes). No turno da manhã, estão reunidos os estudantes do primeiro ciclo e segundo ciclo (1º ano ao 5º ano) e, no turno da tarde, os estudantes do terceiro ciclo (6º ano ao 9º ano). A equipe tem um total de 76 docentes, além de 10 servidores e 33 colaboradores terceirizados.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2020, 49,8% dos seus estudantes são pardos, 41,14% brancos, 8,65% pretos, 0,2% indígenas, 0,1% amarelo e 5,1% têm algum tipo de deficiência. Em termos de infraestrutura, a escola possui um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de vídeo, biblioteca, duas quadras (coberta e descoberta), possui rampa, elevador adequado para alunos com deficiência e banheiros adaptados para acessibilidade (INEP, 2020).

Segundo os resultados da Prova Brasil 2017, publicados no portal QEdu¹⁴, 81% dos estudantes do 5º ano do EF foram classificados no nível adequado de aprendizado em língua portuguesa e 78% em matemática. Para o 9º ano, a proporção foi de 64% e 40% respectivamente. O IDEB da escola, em 2019, para os anos iniciais do EF foi de 6,3 e com isso não alcançou a meta de 7,3. Para os anos finais, o IDEB foi de 5,4, para uma meta de 6,1. Nos anos anteriores (2015 e 2017), a escola também não atingiu a meta.

3.3 As entrevistas

Depois do contato telefônico, a diretora solicitou que fosse encaminhada uma carta por e-mail explicando o objetivo das entrevistas. Enviamos também os documentos do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (documento anexado no Apêndice B). Após leitura dos documentos, a diretora se mostrou receptiva para a realização das entrevistas com ela e com o corpo docente. Isso facilitou o contato com os outros profissionais da escola. Devido à pandemia de Covid-19, que impedia o encontro presencial, a diretora informou os telefones de contato da vice-diretora, da coordenadora-geral, da coordenadora do 2º ciclo e da professora de

¹⁴ Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

matemática do 5º ano. As entrevistas com a diretora e a vice-diretora foram as últimas a serem realizadas, pois ambas tiveram imprevistos de agenda quando iniciamos o trabalho.

A professora de matemática do 5º ano, ao ser contatada, informou que entraria de férias prêmio, o que inviabilizou a realização da entrevista naquele momento e, assim, combinamos de agendarmos no seu retorno. Ao entrar em contato com a coordenadora-geral, foi sugerido que a professora de matemática do 9º ano fosse entrevistada.

A diretora disponibilizou o contato da professora e, dessa forma, foi possível realizar mais uma entrevista, as quais se sucederam na seguinte ordem: as coordenadoras (geral e 2º ciclo), a professora do 9º ano, a docente do 5º ano e, por último, diretora e vice-diretora, perfazendo um total de 6 entrevistas. Essas ocorreram em plataforma on-line (*Google Meet*) no formato remoto, nos meses abril e maio de 2021. As entrevistas duraram em média uma hora e meia e houve somente um contratempo com a coordenadora do 2º ciclo, pois o seu computador descarregou e tivemos que interromper a entrevista. Ela mudou de aparelho e retomamos a entrevista pelo celular. As outras entrevistas aconteceram sem interrupção e totalmente em formato remoto. As entrevistadas já estavam bem adaptadas à plataforma, pois as reuniões escolares com a coordenação, direção e pais já aconteciam nesse formato desde agosto de 2020.

O uso da plataforma remota colaborou com as transcrições das entrevistas e para visualizar melhor as reações das entrevistadas por meio do vídeo. Foi perceptível que, para a realização de entrevistas por meio de plataforma remota, a melhor escolha é um ambiente tranquilo, sem barulhos e ruídos externos que podem atrapalhar a gravação. Foi possível notar que a ocorrência de alguma instabilidade na rede da internet pode dificultar um pouco o entendimento do que a pessoa fala, mesmo que essa instabilidade não interrompa a gravação, o áudio pode sair mais entrecortado. A maior parte das entrevistas foi marcada na parte da manhã, exceto com a coordenadora do 2º ciclo e com a professora de matemática do 5º ano, que aconteceram à noite, sendo esses horários uma solicitação das próprias entrevistadas.

O Quadro 8 apresenta um perfil com as características das docentes entrevistadas, que tiveram os nomes modificados para não identificação. Nas transcrições, o nome da escola também foi modificado para escola Turquesa.

Quadro 4 – Características das professoras entrevistadas

Escola – Turquesa						
Características	Laura	Amanda	Rafaela	Priscila	Vitória	Alice
Cargo	Diretora	Vice-diretora	Coordenador-geral	Coordenadora 2º ciclo	Professora 5º ano matemática	Professora 9º ano matemática
Cor/raça declarada	Branca	Branca	Parda	Parda	Branca	Branca
Graduação	Bacharelado e Licenciatura em História	Licenciatura em Ciências Biológicas	Pedagogia	Normal Superior	Licenciatura em matemática	Licenciatura em matemática
Tipo de Instituição da Graduação	Pública	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada
Pós-graduação	Mestrado em Educação	Psicopedagogia Institucional e Educação Ambiental	Alfabetização e Letramento, Inclusão e Coordenação Pedagógica	Supervisão e Coordenação Psicopedagogia Institucional Neuroaprendizagem	Educação matemática	Educação e Docência Juventude e Escola
Tempo como docente	24 anos	45 anos	32 anos	12 anos	37 anos	27 anos
Tempo na escola	5 anos	18 anos	5 anos	7 anos	10 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas (2021).

Vale ressaltar que a participação de mais uma docente enriqueceu as análises, tendo em vista que não pudemos fazer a observação em sala de aula. A professora do 9º ano leciona para as três turmas desse ano existentes na escola; e a do 5º ano para as duas turmas desse ano/série na escola. Essa condição é fundamental para esta pesquisa, posto que é importante compreender como as docentes captam a forma de organização das turmas, suas estratégias no ensino e aprendizado da matemática e suas perspectivas sobre os seus alunos.

Antes da realização das entrevistas, houve um pré-teste do roteiro com uma professora do 5º ano que ministra o conteúdo de matemática e uma coordenadora geral, de outra escola da rede municipal, com o objetivo de verificar se haveria necessidade de mudanças. De forma geral, as questões elaboradas para o roteiro se mantiveram. O interessante de realizar essas entrevistas prévias foi notar alguns desafios decorrentes da pandemia. Por exemplo, a coordenadora e a docente entrevistadas no pré-teste relacionavam as perguntas à sua rotina no momento, ou seja, às aulas no formato remoto. Por isso, acrescentamos ao roteiro perguntas sobre as aulas no formato on-line.

As entrevistas seguiram o modelo semiestruturado. A partir de um roteiro prévio com questões norteadoras (Apêndice C), novas questões foram colocadas de acordo a resposta das entrevistadas. O objetivo desse tipo de entrevista é entender cuidadosamente as concepções,

procedimentos, valores e razões em relação aos costumes dos sujeitos em circunstâncias sociais particulares (BAUER; GASKELL, 2004).

As entrevistas foram integralmente transcritas. Esse foi um momento importante para a pesquisa por permitir uma pré-análise dos dados, identificar categorias de análise, detalhar o que ocorreu e realizar novas anotações (GASKELL, 2003).

O conteúdo das entrevistas foi organizado utilizando a análise de conteúdo. De acordo com Flick,

A análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material [...]. Uma das características essenciais é a utilização de categorias, as quais são normalmente obtidas a partir de modelos teóricos: as categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, senecessário, modificadas (FLICK, 2013, p. 291).

O Quadro 5 traz a descrição de cada categoria criada a partir do *corpus* das transcrições das entrevistas.

Quadro 5 – Categorias e descrição das análises para as entrevistas

Categorias de Análise	Descrição
1. Escolha das turmas pelos professores	Análise da percepção dos profissionais sobre a forma que escolhem as turmas na escola em que atuam.
2. Influência da forma de organização das turmas na disciplina de matemática	Análise da percepção dos profissionais sobre a possível influência da turma no seu trabalho em sala de aula.
3. Dificuldade de aprendizagem em matemática.	Análise da percepção dos profissionais sobre as características dos alunos que podem estar relacionadas a dificuldades de aprendizagem da disciplina de matemática.
4. Avaliação em Matemática	Análise sobre a existência de estratégias diferenciadas para avaliar os estudantes na disciplina de matemática de acordo com perfil do estudante.
5. Recuperação paralela em matemática	Análise das intervenções realizadas pelos profissionais com os alunos com dificuldade em matemática.
6. Trabalho pedagógico em escolas com ciclos	Análise da percepção dos professores sobre como a organização em ciclos pode influenciar o trabalho e expectativa docente
7. Expectativa docente	Análise da expectativa do professor no alunado e sua relação com a docência.
8. Pandemia e trabalho docente	Interferências e influências de Covid-19 no trabalho docente.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas (2021).

Escolha das turmas pelos professores

Segundo documento publicado pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE)¹⁵, em novembro de 2002, as turmas na RMBH, geralmente, são organizadas em conjunto pela direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar no início do ano e, depois, as listas com os nomes dos alunos são encaminhadas aos professores. Pode-se dizer que há autonomia da escola sobre a maneira como suas turmas serão organizadas. Isso justifica os questionamentos sobre os critérios adotados em cada estabelecimento escolar e como esse processo interfere na expectativa docente sobre a turma. Pode ser importante também entender o que motiva o docente a escolher a turma em que irá lecionar e se há autonomia nessa escolha.

Na escola selecionada, a direção, a coordenação e as professoras participam do processo de enturmação. Esse processo é realizado nas reuniões de conselho de classe e com a coordenação pedagógica, caso seja necessário trocar estudantes de algumas turmas para outras. Já a escolha das turmas para lecionar ocorre, segundo as entrevistadas, de acordo com a lista de acesso, ou seja, por ordem de chegada à escola. A professora Vitória, de Matemática do 5º ano, explica:

Eu fui a segunda na escola a escolher a turma pela lista de acesso. Fui a segunda a chegar e sou a segunda a escolher o cargo que eu quero e as turmas que eu quero trabalhar. E sempre trabalho com a minha área de formação [matemática] e faixa etária com a qual eu tenho mais experiência: que são adolescentes e pré-adolescentes, com mais ênfase entre 10 e 12 anos de idade (Vitória, 5º ano).

Tanto a coordenadora do 2º ciclo, quanto a coordenadora-geral, buscam organizar a escolha das turmas pelos professores de acordo com o perfil de cada docente e a lista de acesso:

O que a gente analisa é o perfil do professor mesmo, a Vitória é matemática, então ela ministra as aulas de matemática, arte e geometria. Para completar a carga horária, ela ministra mais uma disciplina que é a de geografia, para não ficar muito pesado. E a Marta tem perfil para português; ela ama português, fez o curso do Ceale, então, a gente achou que estava adequado e que todos iriam desenvolver um ótimo trabalho, e calha na hora da escolha na lista de acesso dar certo. A gente também usa lista de acesso, mas aí elas vão vendo quem tem mais habilidade para o que e quem gosta mais de que, quem cansou um pouco de dar, por exemplo, para o primeiro ciclo vai para o segundo ciclo é bem consensual. A gente tem pouquíssimos problemas, o problema mesmo é de encaixar sempre o perfil, aí não tem jeito. A gente tenta adequar e a coordenação também dá todo o apoio (Rafaela, coordenadora-geral).

¹⁵ O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) tem por propósito oferecer cursos, seminários e atividades de aperfeiçoamento para os servidores da educação da rede municipal de ensino e está vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SMED). Mais informações: <http://www.pbh.gov.br/smed/cape000.htm>.

Mesmo com o relato da coordenação, de que o perfil docente é considerado para a atribuição das turmas, não se pode negar que a lista de acesso é também um dos fatores de maior influência. Por outro lado, a professora de matemática do 9º ano, Alice, relembra que, no início da sua carreira docente, na rede municipal, nem sempre era possível equilibrar o perfil docente com a turma:

No início da minha carreira, eu me lembro da minha primeira escola, porque na rede é assim, você é colocada na turma projeto. É a turma que ninguém quer. É aquela turma com alunos com múltiplas repetências e eu lembro que eu caí numa turma de quinta série, era série na época (Alice, 9º ano).

O relato da professora Alice, além da escolha do professor pela turma, suscita a questão sobre como a turma é organizada e a possível influência dessa organização nas aulas de Matemática (DURU-BELLAT, 2003).

Influência da forma de organização das turmas na disciplina de Matemática

Em um documento intitulado “Algumas considerações acerca dos Processos de Enturmação, Organização do Trabalho e Avaliação”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em 2002, houve uma discussão sobre a forma de organização das turmas nas escolas da rede municipal (BELO HORIZONTE, 2002).

Dessa maneira, as escolas municipais foram criando alternativas para o agrupamento dos estudantes, às quais os educandos deveriam se ajustar.

A diretora da escola entrevistada reforça essa diretiva da Secretaria Municipal de Educação em seu relato:

Antes da pandemia, seguimos os critérios colocados pela prefeitura: turmas totalmente heterogêneas. Aí você tem tanto as crianças quanto os adolescentes com diferentes níveis e processos de aprendizagem: os meninos com mais dificuldade, com menos, os meninos excelentes... essa segue o critério perfeito da prefeitura. Você não pode fazer uma sala A, uma B e uma C, né? (Laura, diretora).

A professora Vitória do 5º ano argumenta que:

Eu nunca nivelei turma minha por baixo e nem por cima, tendo preconceito, pensando se essa turma é melhor do que a outra, então, eu vou ensinar mais essa turma porque ela é mais capaz. Não... a mesma aula que eu dou na turma considerada “fraca” pelos outros eu dou na turma “top”, que eles falam que é “top”. A que eles falam que é a

melhor. Entre a classe dos professores, existe muito esse diálogo. Essa turma vai brilhar, essa turma vai dar problema lá na frente... então, eu não costumo rotular as turmas com as quais eu trabalho (Vitória, 5º ano).

De modo geral, a equipe pedagógica e as professoras relatam concordar com a formação de turmas heterogêneas. No entanto, a coordenadora-geral relata que, para estudantes em distorção idade-série, as turmas homogêneas podem ser mais adequadas:

Só concordo quando eles estão fora de faixa. Por exemplo, quando têm várias retenções durante a trajetória escolar. A prefeitura tem alguns projetos: geração ativa, aceleração, floração. Para esses estudantes eu defendo porque se não eles vão ficar ali repetindo mesmo. O professor não vai dar chance para ele e tendo um projeto específico onde eles vão trabalhar o que eles exatamente precisam, eu concordo (Rafaela, coordenadora-geral).

A coordenadora-geral ressalta que é importante que o professor tenha um projeto para trabalhar com essas turmas, visto que nem todos os docentes estão preparados para lecionar para esses estudantes. De acordo com a entrevistada, é importante que o docente tenha um perfil:

Calmo, afetivo, que consiga conhecer a história desses meninos porque eles não estão ali por um acaso e montar um projeto dentro das disciplinas que eles precisam. Eles gostam de escrever, eles gostam de ter o caderno, eles gostam de fazer tudo junto, para eles têm que fazer um conjunto de coisas, mas o professor, no mínimo, tem que ser sensível. Um professor tradicional não tem perfil para esse tipo de turma (Rafaela, coordenadora-geral).

Como visto anteriormente, nem sempre é possível ter a junção entre a lista de acesso e um docente com perfil para essas turmas. Outro ponto é que, mesmo com projetos específicos para os educandos em situação de reprovação, a enturmação desses alunos ainda é um desafio.

As entrevistadas relataram outros elementos considerados para a formação das turmas, como a questão da bagunça, o “líder negativo” e a indisciplina. A vice-diretora relata que:

Eu digo que são os “marmitex”: você tira 5 daqui passa para cá, tira 5 daqui passa para lá, entendeu?! Aí você vai fazendo pequenos “marmitex”. De algum jeito, você dissolve aquela turma toda e você fica sabendo quais os grupos que não podem caminhar juntos porque um está atrapalhando o outro ou por causa de conversa, disciplina ou até como mal exemplo mesmo (Amanda, vice-diretora).

A professora Alice, do 9º ano, reforça essa questão do comportamento dos educandos para a formação das turmas, em especial, quando há “um grupinho que conversa o tempo todo em sala de aula. Isso atrapalha a sala como um todo. Nesse caso, você separa um ou dois, e

você interrompe aquele ciclo vicioso que prejudica todo um trabalho que está sendo feito” (Alice, 9º ano).

Nas entrevistas, é possível perceber as formas de enturmação como uma maneira de evitar a indisciplina nas turmas e isso corrobora para minimizar o fracasso na socialização escolar, ao passo que a indisciplina está associada ao desempenho cognitivo dos alunos (SILVA; MATOS, 2014). A indisciplina ou as questões relacionadas ao comportamento dos estudantes emergiram como um dos fatores de influência tanto para a enturmação quanto na gestão em sala de aula no ensino de matemática.

Dificuldade de aprendizagem em matemática

A matemática parece apresentar desafios por si só, sendo, muitas vezes, rejeitada pelos alunos e vista como uma matéria difícil de aprender (PUGLIESE, CASTANHO, 2009). O seu ensino se torna, amiúde, um desafio para o professor; afetando, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes. Por meio das entrevistas, foi possível identificar algumas percepções dos profissionais da escola Turquesa sobre quais características interferem no aprendizado do estudante em matemática.

Na fala da diretora Laura, há relatos sobre as questões da escola que interferem no aprendizado em matemática, especialmente, relacionadas à alfabetização. Laura alega que, quando o aluno entra na escola desde o 1º ano, é possível os professores trabalharem melhor as dificuldades dos estudantes. Entretanto, como a escola recebe alunos de outras escolas da rede no 6º ano, isso dificulta o trabalho, visto que o professor é um especialista de sua área. A diretora critica um pouco a formação docente já que, para ela, na licenciatura há poucas matérias como Didática, por exemplo.

A vice-diretora Amanda também acredita que a formação do pedagogo não corrobora com a criação de uma boa base para a disciplina de matemática. E isso resvala em outras disciplinas. Ela diz que o aluno tem dificuldade em outras disciplinas, como física, por não aprender bem os conceitos ensinados na disciplina de matemática.

Tanto a diretora quanto a vice-diretora demonstram que elas mesmas consideram a disciplina de matemática muito difícil de ser ensinada e aprendida.

Os meninos sempre reclamam muito da matemática eu também acho que matemática é uma disciplina bem complicada para você passar, então, eu ainda acho que matemática ainda é a disciplina que mais reprova porque é complicado realmente passar (Amanda, vice-diretora).

Então se o menino chega no 6º ano e não sabe ler, a família está incomodada, agora se ele não sabe fazer conta de matemática, “ah a matemática é difícil mesmo”. Já existe esse estereótipo que matemática é difícil, que ter dificuldade é normal (Laura, diretora).

A professora Alice, do 9º ano, cita alguns pontos que considera importantes para o aprendizado da matemática, como a compreensão efetiva do conteúdo e a memorização, afinal, sem esses processos, o aluno não automatiza o cálculo. Segundo ela, quando o estudante entende o processo, ele memoriza e não se esquece. Outra questão que a docente argumenta:

Tem muito aluno que não foi alfabetizado matematicamente e ele vai arrastar essa dificuldade o resto da vida. Tem uma técnica para você alfabetizar os meninos na matemática. E existem exercícios muito específicos para que isso aconteça. Tem uma intenção pedagógica e o menino tem que ser avaliado nisso, da mesma forma que há uma avaliação em língua portuguesa. E muitas vezes o professor que trabalha com o menino nas séries iniciais, ele não sabe alfabetizar o menino na matemática. E aí isso vai gerando problemas quase intransponíveis (Alice, 9º ano).

Nas entrevistas, o sexo do estudante – uma característica intrínseca do indivíduo – foi associada à dificuldade em aprender matemática. A vice-diretora afirma que há diferenças entre meninos e meninas para o processo de ensino e aprendizagem de matemática, inclusive, baseada em comprovações científicas, embora ressalte que os meninos podem ser mais lentos e que as meninas tendem a ser mais aplicadas.

A professora Vitória, do 5º ano, também fala sobre a diferença de gênero na aprendizagem em matemática, afirmando que os meninos estão mais aptos a aprender essa disciplina. Após ser indagada sobre a questão, a professora responde:

Porque eu já observei pela minha experiência ao longo dos anos que os alunos meninos têm mais facilidade na aprendizagem da Matemática. Porque eles têm... não sei! Um raciocínio mais lógico, mais dedutivo; as meninas têm mais dificuldade. Eu não sei se é bloqueio, eu não sei são experiências prévias, eu não fiz uma investigação das causas. Mas, uma observação que os meninos têm mais afinidade com a disciplina e melhor aproveitamento, eu já pude ter essa conclusão ao longo dos anos (Vitória, professora, 5º ano).

Essa fala corrobora com os achados de Xavier (2018), que identificou que a percepção dos professores sobre a diferença do sexo do estudante influi em seu desempenho escolar. Essa percepção social da construção do sexo legitima e reitera a superioridade do gênero masculino sobre o feminino.

Nenhuma profissional citou questões como a raça/cor do estudante ou seu nível socioeconômico associado ao aprendizado. Essas duas características foram apontadas nesta pesquisa como fatores relacionados à expectativa do docente.

Decidimos que alguns temas que seriam investigados com a observação em sala de aula não seriam perguntados diretamente, a fim de que surgissem de forma espontânea. Avaliamos que seria antiético perguntar se o docente teria expectativas em relação à origem social ou racial dos alunos. Por outro lado, perguntar sobre o perfil social da turma (e não da escola) tornou-se um objeto muito abstrato quando as entrevistas foram realizadas no contexto da pandemia. Percebemos, desde o pré-teste, que a entrevista remota limitava o aprofundamento de alguns temas. Na interação presencial, a entrevista é também uma observação e é possível captar sinais verbais e não verbais (gestos ou olhares) como dicas para introduzir temas mais sensíveis (PATTON, 2014). A maioria das entrevistadas se autodeclararam como brancas e somente as duas coordenadoras como pardas, que é a cor/raça da maioria dos estudantes.

As duas próximas categorias buscam compreender tanto o processo de avaliação quanto o de recuperação paralela em matemática, à medida que os entrevistados consideram a matemática uma disciplina difícil, é importante investigar as estratégias e as intervenções realizadas pela coordenação e pelos professores com os alunos.

Avaliação em matemática

As Proposições Curriculares, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação do município (BELO HORIZONTE, 2010), preconizam que a avaliação é um processo contínuo, visto que não é um instrumento definitivo para verificação da aprendizagem. A avaliação é também um diagnóstico para se definir as intervenções pedagógicas necessárias.

Como a rede municipal é organizada em ciclos, a utilização da avaliação diagnóstica e formativa durante o ano escolar, em vez de uma avaliação centrada somente na aprendizagem do estudante, é importante na organização dos ciclos escolares, já que não classifica o estudante, mas, na verdade, o situa no processo de aprendizagem (DALBEN, 2009).

Na escola Turquesa, de acordo com as entrevistas, o processo de avaliação na disciplina de matemática do 5º e 9º ano é norteado pelas Proposições Curriculares da rede municipal de Belo Horizonte e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Pelas falas da professora Alice, do 9º ano, há preocupação em avaliar tanto se houve a evolução da aprendizagem do estudante quanto o seu próprio trabalho.

Quando eu faço a avaliação, eu sempre estou tentando avaliar duas coisas ao mesmo tempo. Eu estou querendo avaliar o que os alunos aprenderam e eu quero avaliar o trabalho que eu fiz. Então, quando eu penso numa avaliação, eu quero saber se o meu aluno aprendeu, e quero saber se o trabalho que eu desempenhei foi suficiente para que o grupo tivesse um rendimento satisfatório. Pelo menos 60% daquilo que foi trabalhado (Alice, 9º ano).

A professora relatou que, no ensino remoto, em vez de avaliação ela passa o que chama de “simulado”. O intuito é que o estudante reflita se conseguiu aprender o conteúdo ou não. O “simulado” também permite que ela avalie o seu trabalho, porque, segundo a professora, “o resultado do simulado para mim é importantíssimo porque se todo mundo for mal, eu vou ter que mudar tudo o que estou fazendo”.

Ao responder sobre o processo de avaliação das turmas, a professora Vitória, do 5º ano fez o seguinte relato:

As avaliações eu não valorizo só a prova final, não. Eu dou uma prova intermediária escrita sobre os conteúdos trabalhados. E eu costumo ter o meu registro, de tudo que eu dou na sala de diferente. Eu dou um desafio matemático em sala de aula, em grupo, aí eu avalio e já registro aquilo dali, já dou nota naquilo dali, sabe? Porque eu acho importante ir fazendo isso ao longo do processo para não acumular coisas para eu corrigir, né? Então, eu valorizo um trabalho feito em casa, uma pesquisa que eu dou, eu valorizo um trabalho feito em sala de aula, de equipe, eu valorizo e dou nota, a prova final e a prova mensal, tem peso também e fora isso, a gente vai fazendo relatórios de aluno. A gente tem um caderno lá na escola que a gente faz, registra no dia a dia, as avaliações que a gente vai fazendo, mediante as observações do nosso cotidiano. Em sala de aula, a gente vai observando o aluno e avaliando ali. Mas, para mensurar, eu dou provas e dou trabalhos (Vitória, 5º ano).

Não há, por parte das professoras ou da coordenação pedagógica, a prática de avaliações diferentes para os estudantes. Segundo a coordenadora-geral, as avaliações são as mesmas, exceto para os educandos com necessidades especiais.

A forma de organização em ciclos pressupõe uma ruptura com tempos lineares de ensino e aprendizagem, conforme indica os documentos que embasam a Escola Plural, o que influencia também no processo de avaliação. Há o desafio de articular os diversos conteúdos necessários à aprendizagem escolar aos diferentes ritmos dos estudantes nas turmas (DALBEN, 2009). No entanto, mesmo com o esforço por parte das professoras em avaliar o processo de ensino-aprendizagem, percebe-se, ainda, que a avaliação é orientada pela questão da nota e desempenho.

Recuperação paralela em matemática

A Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 24, afirma a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996).

Exigir que a recuperação contínua ou paralela ocorra no decurso do ano letivo aperfeiçoa o processo pedagógico, “uma vez que estimula as correções de curso, enquanto o ano letivo se desenvolve, do que pode resultar apreciável melhoria na progressão dos alunos com dificuldades que se projetam nos passos seguintes” (BRASIL, 2013, p. 1). Dessa forma, a recuperação paralela se faz necessária como tentativa de equalizar as desigualdades de aprendizagem que surgem, ou que já existiam, entre os alunos durante o ano letivo.

O tema da recuperação paralela surgiu na fala das duas professoras, do 5º e do 9º ano, e da coordenadora do 2º ciclo. A professora Alice, do 9º ano, abordou a recuperação paralela tanto no modelo presencial quanto no remoto. Para o contexto remoto, ela relatou o uso de uma planilha de monitoramento. De posse dessa planilha, ela realiza uma autoavaliação com os alunos, não de conteúdo, mas sobre o processo de ensino-aprendizagem e, com base na análise da autoavaliação, planeja as intervenções a serem realizadas. No ambiente *on-line*, ela usa uma plataforma para a realização de videoaulas, plantões e tira dúvidas, além de um canal no *YouTube*. No formato presencial, ela utilizava estratégias como distribuição de pontos extras, aulas especiais, desafios e uso de recursos tecnológicos. Ela também relatou um trabalho realizado separadamente com os alunos que necessitam de apoio especializado, aqueles que apresentam algum tipo de necessidade especial e tenham laudo. No geral, a professora demonstrou que a recuperação paralela não é um peso, ou algo que dificulta seu trabalho, pelo contrário, sente prazer em ajudar os alunos que mais precisam.

A professora Vitória, do 5º ano, relatou que realizava a recuperação paralela, no modelo presencial, junto com a professora de português:

A gente resolveu oferecer uma recuperação paralela, dentro do horário, no turno para esses alunos que perdiam médias sucessivamente. Aí a gente fez as turmas flexíveis. Na época, eu ficava com 20 alunos, a gente tinha 30 alunos em cada sala. A gente tinha 3 turmas, por exemplo, 90 alunos. Aí eu ficava com 30 alunos com extrema dificuldade em matemática, até certo horário e ela fazia um trabalho com os outros. Coisa que todo mundo achava que era inviável, foi viável. Ela pegava os alunos que tinham facilidade em matemática para mim, mas dando português e aí a gente trocava. Ficavam duas horas, na semana, a gente ficava com esses alunos, dando aulas de reforço mesmo (Vitória, professora do 5º ano).

Esse foi um trabalho exaustivo, mas que a professora acreditava que dava bons resultados. Ela também relatou que, como a turma era composta por alunos com dificuldade em matemática, eles não ficavam com vergonha de tirar suas dúvidas.

A coordenadora Priscila também cita as “turmas flexíveis” como uma estratégia para a recuperação paralela. Ela relatou que os professores aplicam atividades com pontos a mais para alunos com dificuldade com a intenção de melhorar suas notas.

Entretanto, ao questionarmos mais sobre a recuperação paralela, notamos que essa é um processo que ocorre durante as aulas, ou seja, em vez de ser paralela é concomitante ao período das aulas. A professora Vitória, 5º ano, divide a turma em dois grupos, de acordo com os alunos que precisam ou não de atividades de recuperação. Para os alunos que precisam, são realizadas atividades de reforço do conteúdo. Para os que não precisam, são realizadas atividades como filme ou atividades recreativas. Percebemos que não há um tempo extra para aqueles estudantes que precisam da recuperação, visto que todo o processo é realizado no mesmo horário de aula.

Trabalho pedagógico em escolas com ciclos

Durante o relato das educadoras, foi possível notar que elas consideram que a forma de organização da rede em ciclos pode afetar a motivação do professor em sala de aula, especialmente, devido a não retenção dos alunos ao final de cada ciclo. Para a diretora, a organização em ciclos, idealizada pela Escola Plural, tem um bom embasamento teórico, entretanto, não funciona bem na prática. A diretora argumenta que o ciclo pode funcionar melhor para o primeiro e segundo ciclos de formação, quando não ocorre a divisão do conteúdo de acordo com o docente especializado na disciplina.

Para as professoras Vitória, do 5º ano, e Alice, do 9º ano, há prós e contras na organização em ciclos. A vantagem reside na socialização dos estudantes junto aos seus pares de acordo com a faixa de idade, colaborando para a sua autoestima. Em contrapartida, a não retenção no final do ciclo, para a professora Alice, apresenta alguns problemas, em especial, para a disciplina de matemática:

Eu acho que quando a prefeitura estabelece que só no final do ciclo um menino pode repetir uma etapa, ela está falhando lá atrás. No caso da matemática, por exemplo, o menino que não vai bem no início do ciclo, ele precisa fazer uma retomada lá no início do ciclo e não no final. Quando ele chegou lá no final, ele acumulou tantas dificuldades, que isso não vai trazer benefícios e as pessoas desistem. E aí começa a empurrar todo mundo, sem condições de prosseguir os estudos. Essa realidade acontece em todos os ciclos. Não é só no terceiro ciclo não (Alice, 9º ano).

A professora Vitória argumenta que essa questão da aprovação automática antes do final de cada ciclo deixa os professores muito angustiados, posto que, segundo ela, “aprovar o aluno sem base, só porque é direito de ele estar na escola e ir empurrando esse aluno, faz colaborar em uma estatística que não é verdadeira, de aluno escolarizado, letrado quando, na verdade, a gente sabe que não é, ele foi aprovado sem a mínima condição”. O relato dos docentes corrobora com Dalben (2009) que argumenta que um dos grandes obstáculos para o trabalho em escolas organizadas em ciclos encontra-se na falta de referências curriculares bem delimitadas.

A reprovação somente ao final de cada ciclo também colabora para a insatisfação dos professores. A professora Alice argumenta que:

O menino está lá no final do segundo ciclo e ele não foi alfabetizado. A escola não retém, mesmo o sistema permitindo. Então é muito complexo. O menino precisa deste tempo, ele não está amadurecido pedagogicamente para prosseguir. Ele precisa e esse tempo não é respeitado na maioria das vezes. Então, a discussão aqui não é a retenção pela retenção. É a questão do tempo do menino. E, muitas vezes, esse tempo não é respeitado. Quando a gente fala em ciclo, a gente tem que considerar essas duas coisas, sabe? É a hora que esse tempo à mais é oferecido para ele, e são as intervenções que precisam ocorrer ao longo de todo processo, e que não acontecem da maneira que precisa acontecer (Alice, 9º ano).

A coordenadora-geral tem uma opinião parecida com a professora Alice:

Não é reter para punir que nem era antigamente, mas é dar a oportunidade de ter a consciência daquele aluno que não deu conta por algum motivo de repetir. É tentar mostrar para família ou para o menino que tem uma dificuldade enorme que ele tem um tempo diferenciado dos outros (Rafaela, coordenadora-geral).

Mesmo com uma percepção de que a reprovação não é uma punição e que o aluno pode necessitar de mais tempo para aprender, os trabalhos, no campo educacional, evidenciam que há uma crença, por parte do corpo docente e dos pais, de que o aluno reprovado tem mais tempo e possibilidades de aprendizado, porém não é o que acontece na prática (PETRENAS; LIMA, 2007; JACOMINI, 2010; RIBEIRO *et al.*, 2018; ALMEIDA; ALVES, 2021).

Expectativa docente

Essa categoria foi respondida de forma muito diversa por parte da equipe docente. Diante da pergunta *Como você percebe as aspirações de futuro e motivações dos alunos? E as expectativas dos professores como você percebe?* a coordenadora Priscila, por exemplo, não respondeu diretamente. Ela argumentou sobre a necessidade de fortalecer a parceria entre

família e escola – já que o estudante fica mais tempo na escola que em casa, quando participa das atividades da escola integrada – e do apoio da prefeitura junto aos professores no caso dos alunos com necessidades especiais.

A coordenadora-geral, a diretora e a vice-diretora relacionaram a expectativa docente com a fase da pandemia. Elas relataram a desmotivação dos professores, visto que a demanda de serviço aumentou bastante no formato remoto. Além das aulas remotas, há reuniões, plantões e preenchimento de planilhas para a diretoria regional de educação. A coordenadora e a diretora comentaram também que a gerência regional de educação tem solicitado demandas com um curto espaço de tempo para resposta. A diretora relatou um quadro de descrença e falta de perspectiva de melhora na área da educação.

Com relação à expectativa nos alunos, a diretora relatou que os professores demonstram mais empenho em trabalhar com os estudantes que se interessam em ingressar em escolas técnicas federais, como CEFET e COLTEC ao final do 9º ano. Há incentivo por parte do corpo docente para produzir material extra, corrigir e tirar dúvidas quando eles percebem o interesse do aluno. Para os estudantes considerados com dificuldades, a diretora percebe outra situação:

Os estudantes que têm mais dificuldades de aprendizagem, eu não vejo o mesmo o empenho, e a mesma atenção por parte docente. Eu acho que é algo que acontece na maior parte dos casos, né? Ou seja, o professor avalia muito a sua sorte, “quem quer, eu estou aqui à disposição”, mas o menino tem que correr atrás do professor e falar que quer. O que tem mais dificuldade mesmo, eu vejo que eles têm interesse, discutem, mas o empenho é diferente (Laura, diretora).

A diretora argumenta que, independentemente das dificuldades dos estudantes, os professores buscam conversar com o aluno e sua família. Ao passo que, ela percebe que não há uma prática pedagógica diferenciada para aqueles alunos que apresentam algum tipo de dificuldade.

A mudança da prática pedagógica de forma mais consistente para o aluno que tem mais dificuldade, eu vejo uma resistência maior ou, até mesmo, nem resistência, uma dificuldade maior de adaptar a metodologia utilizada. O que eu não vejo, por exemplo com os outros alunos. Porque isso condiz com toda uma mudança de prática em que a pessoa está acostumada há anos a fazer a mesma coisa então é o mais difícil (Laura, diretora).

A professora de matemática do 5º ano também relaciona a expectativa com o seu alunado, conforme ela procura ter as melhores expectativas possíveis e valorizar o aluno naquilo que ele quer e precisa. Ela espera que eles gostem da sua aula e, se não gostam, relata

dar liberdade aos alunos de criticar. De vez em quando, ela faz uma avaliação da sua aula com os alunos da turma. A professora relata que tenta realizar alterações possíveis de acordo com as sugestões dos alunos para que eles possam aprender e ter um ambiente de aula agradável.

Pandemia e trabalho docente

A pandemia não deixou de ser abordada nas entrevistas, visto que o trabalho docente necessitou se adaptar ao formato remoto. Consoante com a diretora, houve um trabalho conjunto entre os setores administrativo e pedagógico para a retomada das aulas em formato remoto. Uma das estratégias utilizadas foi colocar todos os alunos em uma plataforma remota (*WhatsApp*) para comunicação imediata. Nesse sentido, foram criados grupos de *WhatsApp*, os quais foram organizados de acordo com a turma de origem dos estudantes no ano de 2020. A diretora também salientou que, para a organização do trabalho no formato remoto, são realizadas duas reuniões semanais: uma entre a direção e a coordenação pedagógica e outra entre a direção e os professores.

A diretora relata que aconteceram reuniões com os pais/responsáveis, em formato remoto, com todos os anos/séries e turmas, para a explicação desse novo modelo de aulas remotas. Após as reuniões, a coordenação criou um grupo para os pais/responsáveis no *WhatsApp* para disponibilizar o cronograma de entrega dos roteiros de estudos e informes. O cronograma foi postado com a data até o final do ano, com o intuito de que pais/responsáveis pudessem acompanhar as atividades. Além das aulas em plataforma remota, foram organizados plantões (em formato virtual) para tirar as dúvidas dos estudantes nos roteiros de estudos.

Com relação à carga-horária de trabalho, a diretora e a coordenadora afirmaram que estão seguindo as normas da prefeitura. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) publicou uma portaria que preconiza toda a organização das aulas em formato remoto. A carga horária semanal estimada para a realização de atividades não presenciais pelos estudantes deve corresponder a no mínimo 25 horas. A entrega e a devolução de atividades impressas deverão ocorrer em dias fixos e pré-agendados, observada a periodicidade mínima de 15 dias corridos, com objetivo de evitar ao máximo o deslocamento de estudantes e familiares, respeitados os devidos protocolos sanitários (BELO HORIZONTE, 2020).

A diretora ainda pontuou que houve um esforço em trabalhar com todos os estudantes no formato remoto com o uso de plataformas, como *Google Sala de Aula* e *Google Formulários*. Ela relatou que esse esforço foi feito porque acredita nas vantagens de se trabalhar com as

plataformas, mas também por acreditar que o material impresso seria uma opção menos atrativa para os estudantes e mais dispendiosa. Embora não tenha deixado de atender aos alunos que necessitavam do material impresso, pois, assim como em outras escolas da rede, muitos alunos dependem, exclusivamente, do material impresso, segundo ela. Ao passo que a professora Vitória, do 5º ano, relata que não são todos os estudantes que entregam os roteiros de estudos nas datas programadas. Sobre tal questão, a diretora disse com preocupação que, maiormente, para os alunos do 9º ano, ela escuta dos pais/responsáveis falas como:

[a diretora reproduz a fala dos pais] “Olha eu não tenho mais condição, eu vendo sanduíche e meu filho está indo trabalhar comigo, por isso, ele não está fazendo as atividades”. Os alunos estão começando, precocemente, a trabalhar e a pandemia trouxe essa diferença. Então, muitos deles já estão trabalhando no período da pandemia, porque a situação de empobrecimento das famílias é fato (Laura, diretora).

Além da situação de perda da renda, a professora Vitória, do 5º ano, argumenta que os alunos estão perdendo muito com a pandemia, uma vez que, segundo ela, é na convivência humana que acontecem as maiores aprendizagens. É no diálogo, é no contato físico, é no olhar, é na experiência física que os alunos constroem o conhecimento juntos. Nessa direção, a professora de matemática do 9º ano relatou que muitos estudantes dizem: “professora, eu nunca achei que teria saudade de acordar às 5h30 da manhã”. Conforme a professora, esse é o jeito de eles dizerem que querem muito voltar às aulas presenciais. A docente relata, também, que alguns alunos falam que estão passando por depressão.

Com a pandemia, a relação com a tecnologia também mudou. Segundo a professora de Matemática do 5º ano:

Eu sempre dei aula no modelo presencial, e nunca tive muita habilidade com tecnologia, com aparelhos novos, eu preciso de ajuda de parentes para me ajudar, eu tinha um certo bloqueio tecnológico, sabe? De “fuçar”, de aprender. Então, eu acho que eu progredi muito nesse teletrabalho, neste sentido. Porque eu tive que me virar e isso foi bom para me tornar independente também. Então, tem muitas coisas que eu acho que eu aprendi, por causa dessa época digital mesmo, que a gente está fazendo trabalho só digitalmente (Vitória, professora 5º ano de matemática).

A professora de matemática do 9º ano disse que se aproveita da tecnologia em suas aulas para além do *Google Sala de Aula*. Ela fez um canal no *YouTube*, como uma estratégia para explicar os conteúdos distribuídos nos roteiros aos estudantes e ainda tem a vantagem de o material ser acessado pelo aluno a qualquer tempo e quantas vezes achar necessário. A docente acredita que a gravação dos vídeos também é uma forma de aproximação com os seus alunos.

Ela relata ainda que um professor do 7º ano da mesma escola também utiliza dos vídeos para ministrar suas aulas.

3.4 Síntese do Capítulo

O processo utilizado para a escolha das escolas foi importante para verificar que há diferenças significativas entre as turmas da rede municipal em relação à proficiência em matemática na Prova Brasil. Esse resultado incentivou a continuação da pesquisa no intuito de entender como os critérios para a organização das turmas podem influenciar essas diferenças mesmo que o professor das turmas seja o mesmo.

As entrevistas ajudaram a elucidar a percepção dos docentes sobre a forma de organização das turmas e a dinâmica da sala de aula entre turmas. Os profissionais declararam que organizam suas turmas de forma mais heterogênea, sem a criação de turmas por nível de habilidade, o que é uma prerrogativa da própria Secretaria de Educação (SMED). Entretanto, há um descompasso entre os resultados revelados na parte quantitativa deste trabalho e o encontrado nas entrevistas com as docentes. As análises, realizadas no questionário do diretor, demonstraram que o critério de “Homogeneidade quanto à idade” é o mais declarado pelos diretores para a formação de turmas (43,5%), seguido do critério da “Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar” (32,9%), apontando uma diferença de 10,6% entre as categorias de respostas.

Na parte qualitativa do trabalho, observamos que, na escola em que ocorreu a pesquisa, o critério mais utilizado para formar as turmas é o comportamento dos alunos, ou seja, formar turmas de modo a equilibrar os estudantes mais ou menos indisciplinados.

Em conformidade com Silva (2007), os achados de diferentes pesquisas demonstraram que há uma tendência no meio educacional de relacionar a indisciplina a fatores extraescolares, como a origem social e hábitos familiares. Todavia, determinados atributos e aspectos do trabalho educativo, desenvolvidos pelos docentes, tendem a atuar como fatores que podem inibir ou oportunizar os episódios de indisciplina em sala de aula.

A questão do gênero foi abordada pelas professoras, ainda que esse não fosse um tema inicial da pesquisa, uma vez que há uma orientação da Secretaria de Educação para equalizar o quantitativo de meninos e meninas em sala de aula. Porém, como analisamos as diferenças entre turmas no desempenho em matemática, as diferenças entre alunos e alunas surgiram espontaneamente nas entrevistas. Para uma das docentes, os estudantes do sexo masculino

apresentam um raciocínio lógico mais apurado que as meninas. Para outras docentes, a falta de apoio da família interfere nas dificuldades com a matemática. Esse resultado corrobora com os achados de Xavier (2018), que observou que as diferenças entre os gêneros, de acordo com a percepção dos professores, não estão pautadas em questões cognitivas, mas, sim, por arranjos sociais. A pesquisadora exemplifica que muitas das diferenças percebidas pelos docentes entre meninos e meninas, da maneira como os sexos se relacionam com a matemática, estão relacionadas a questões comportamentais. Outros trabalhos também apontaram essas distinções, relacionadas à percepção dos professores, sobre as diferenças entre os sexos que influenciam no desempenho escolar para disciplina de matemática. Em pesquisa realizada por Silva *et al.* (1999), por exemplo, mesmo os meninos sendo percebidos como mais indisciplinados, são notados como mais inteligentes que as meninas, as quais são vistas como mais organizadas, caprichosas, mas menos inteligentes (SILVA *et al.*, 1999; CARVALHO, 2001; PEREIRA; CARVALHO, 2009; BARBOSA; 2017).

Um tópico que apareceu nas entrevistas, relacionado às dificuldades em matemática, aborda questões ligadas à formação e à profissionalização docente. Uma ampla pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) apontou uma desarticulação entre teoria e prática dos currículos que afetam o trabalho docente, além do desequilíbrio presente nas matrizes curriculares. Perrenoud (2000) argumenta que o currículo precisa proporcionar a construção de novos conhecimentos agregados a uma postura reflexiva diante dos desafios cotidianos. Para isso, é fundamental a escola trabalhar as competências de forma a repensar a educação, procurando maneiras alternativas para trabalhar as competências.

A escola Turquesa não tem uma atividade de recuperação institucionalizada e cada professor decide como ela ocorrerá. Embora exista um acordo entre as professoras de língua portuguesa e matemática, firmado em um conselho de classe em 2019, de uma parceria para a criação das chamadas “turmas flexíveis”. Como dito anteriormente, todo o processo de recuperação paralela ocorre no horário da aula regular. Apesar de a escola dispor do projeto “Escola Integrada”, não houve relato do corpo docente de utilizar tal horário de contraturno para atividades de recuperação. Segundo o parecer do CNE/CEB nº 12/97, a recuperação “não pode ser confundida ou entendida como ‘ao mesmo tempo’, não podendo ser desenvolvida dentro da carga horária da disciplina” (BRASIL, 1997, p. 1).

Do ponto de vista de composição sociodemográfica, não foi possível verificar se os fatores como raça/cor e nível socioeconômico influenciam as expectativas docentes e as formas de enturmação dos estudantes. Não houve abordagem sobre esses aspectos durante as

entrevistas. O que foi possível perceber, na fala da vice-diretora, como já mencionado, é a importância de equalizar, na sala de aula, a quantidade de meninos e meninas, buscando sempre um equilíbrio de gênero na turma. Todavia, as falas relacionadas às diferenças entre meninos e meninas, debatidas em parágrafos anteriores, colabora com a pergunta de pesquisa.

Um ponto que emergiu para a formação das turmas, e que colabora com a expectativa docente, é a questão da indisciplina, ou seja, separar grupos de estudantes que podem atrapalhar a aula com conversa ou bagunça. Essa pareceu uma estratégia bastante utilizada para a formação das turmas. A pesquisa realizada por Silva (2007) sobre indisciplina, pautada em uma vasta revisão, argumenta sobre a importância das ações pedagógicas no intuito de atenuar ou evitar os episódios de indisciplina dentro da sala de aula. O autor observou, ainda, em seu trabalho de campo, algumas características docentes que podem promover um melhor clima disciplinar. Entre esses aspectos estão: a maneira como o docente exerce sua autoridade em sala de aula; as expectativas que têm em relação à conduta dos alunos; o modo como definem e comunicam as regras aos alunos; e a maneira como supervisionam suas condutas em sala de aula e reagem aos atos de indisciplina.

As características docentes elencadas por Silva (2007) são abordadas por Gauthier *et al.* (2014) em dois conceitos nomeados de gestão dos aprendizados e a gestão da classe. Esses dois conceitos abordados são a base para o que o autor chama de ensino explícito. O ensino explícito pode ser entendido como um método de ensino organizado em fases conectadas e integradas em que o objetivo do professor é corroborar com o aprendizado do aluno.

Em consonância com Tardif (2002), o trabalho do professor, no ambiente escolar, deve fazer afluir dois aspectos condicionantes. Os relacionados à transmissão da matéria, como o tempo, a organização sequencial dos conteúdos, o alcance de finalidades, a aprendizagem por parte dos alunos, de avaliações etc. E os condicionantes relacionados à gestão das interações com os alunos, como a manutenção da disciplina, a gestão das ações desencadeadas pelos alunos, a motivação da turma, entre outros.

Vale retomar aqui a relevância sobre a questão da indisciplina, que surgiu como um fato novo neste trabalho relacionado à formação das turmas. No questionário respondido pelo diretor na Prova Brasil 2017, dentre as categorias sobre os critérios de formação de turma, 'outro critério' tem o terceiro maior percentual, como 17,1% das respostas. Entretanto, essa categoria não é interpretável. Pelas entrevistas, a ausência de opção associada ao tema do comportamento e indisciplina dos alunos sinaliza uma lacuna importante do instrumento utilizado pelo Inep. Como justifica Silva (2010), ao se antecipar a ocorrência de atos de

indisciplina em sala de aula, isso pode funcionar como modo de prevenção do abandono escolar, do adoecimento docente e da violência nas escolas. Sobre esse último, o autor ainda observa que vários trabalhos na área evidenciaram que um alto índice de indisciplina pode gerar atos graves de violência escolar.

Um outro ponto que se mostrou na entrevista, e que pode influenciar a expectativa docente, foi a questão da organização da rede em ciclos. Segundo a diretora da escola, a possibilidade de reprovação somente no final de cada ciclo impacta o trabalho dos docentes. O relato dos professores entrevistados sobre reprovação em escolas organizadas em ciclos, desde o início da implantação desse sistema em Belo Horizonte e em outras localidades, corrobora com outras pesquisas (DALBEN, 2000; GLORIA; MAFRA, 2004; SÁ EARP, 2009; ALMEIDA; ALVES, 2021). É recorrente a percepção de que “a exclusão continua a existir mesmo após a eliminação formal da retenção escolar, e que o fracasso escolar é ainda um mal presente na vida de muitas crianças e adolescentes” (GLORIA; MAFRA, 2004, p. 247).

A prática de retenção somente no final de cada ciclo pode contribuir para a exclusão intraescolar, que caracteriza “a situação do aluno que, mesmo matriculado em uma escola, não aprendeu as competências de leitura e matemática de maneira compatível com a etapa de ensino cursadas” (SOARES *et al.*, 2012, p. 9). Nesse sentido, mesmo com praticamente o Ensino Fundamental universalizado, essa etapa do ensino ainda sofre com os desafios da retenção e da exclusão intraescolar que pode ser percebida quando são analisados os dados das avaliações em larga escala, visto que muitos alunos ainda não apresentam o aprendizado adequado para a série cursada.

A falta da observação da sala de aula, devido à pandemia, impediu compreender como as práticas docentes ocorrem em diferentes turmas de uma mesma escola e se isso pode levar a um quadro de desigualdade de tratamento e desigualdade de aprendizado na percepção docente, levando em consideração características sociais dos alunos. Mesmo com esse entrave, foi possível analisar aspectos que contribuíram para atingir alguns dos objetivos desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar os critérios utilizados para as formas de organização das turmas associada à expectativa docente e à composição sociodemográfica e escolar das turmas. A literatura na área educacional mostra, com farta evidência empírica, a relação entre expectativa docente e desempenho dos alunos (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008; SAMMONS, 2008; XAVIER; OLIVEIRA, 2020).

Este trabalho foi organizado em duas etapas: a primeira consistiu em uma análise exploratória dos dados da Prova Brasil do ano de 2017 dos estudantes do 5º ano e 9º ano da rede Municipal de Belo Horizonte. Sendo analisados dados dos alunos (cor/raça, nível socioeconômico e proficiência em matemática), do professor (expectativas sobre escolaridade dos alunos) e do diretor (critérios de organização das turmas e atribuição das turmas para os professores). Já a segunda etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com seis profissionais de uma escola municipal. Com as entrevistas, buscamos entender a percepção dos professores sobre as formas de organização das turmas e a expectativa em relação ao seu alunado.

Os resultados quantitativos mostraram que os professores têm baixa expectativa de que seus alunos concluam o Ensino Médio e entrem na universidade, em especial, os professores do 9º ano. A expectativa é mais baixa quando a média da turma em matemática é também mais baixa, quando há mais estudantes reprovados e de cor/raça preta na turma. Espera-se que o corpo docente tenha altas expectativas em relação aos seus alunos. Tais expectativas podem se tornar uma profecia autorrealizada, ou seja, um efeito de confirmação do comportamento afetado por expectativas, contribuindo para a expectativa se tornar realidade. Dessa maneira, pode-se inferir que os alunos não estão dispondo de oportunidades através da escola.

Os resultados quantitativos apontam que o critério mais utilizado para a organização das turmas é o de homogeneidade quanto à idade seguida de heterogeneidade quanto ao rendimento. Ao relacionar as respostas do questionário da Prova Brasil com as entrevistas realizadas, foi possível notar que essa lógica de enturmação se mantém. As docentes entrevistadas relatam não concordar com a formação de turmas homogêneas, pois as turmas heterogêneas permitem uma troca maior entre os estudantes e isso favorece o aprendizado dos alunos. Porém, a turma homogênea se apresenta como uma opção para estudantes que apresentam trajetória de reprovações em que a criação de turmas específicas para esses casos como de aceleração, por exemplo, pode funcionar melhor.

Na educação básica, há determinados grupos que apresentaram uma trajetória escolar mais irregular do que outros – com maior incidência de reprovação, abandono ou evasão –, sobretudo, se são estudantes do sexo masculino, da cor/raça preta e de NSE baixo (SOARES; ALVES; FONSECA, 2021). Nessa direção, vale refletir se, quando a escola forma turmas com mais estudantes repetentes, com o objetivo de aceleração, por exemplo, isso não contribui, mesmo que de forma involuntária, para turmas formadas com um maior quantitativo de meninos, pretos e de camada popular. Contribuindo, ainda, para reforçar um círculo vicioso do sistema de ensino.

Nas entrevistas, foi possível notar que os critérios utilizados para a organização das turmas na escola extrapolam as opções do questionário da Prova Brasil 2017. Foi mencionada a formação de turmas com alunos mais disciplinados, em que o professor encontre um ambiente favorável para a aprendizagem, separando os alunos indisciplinados em outras turmas. Algumas pesquisas têm relacionado a questão da indisciplina e à da reprovação, isto é, a indisciplina aumenta à medida que o número de estudantes com experiência de reprovação na turma é maior. Há trabalhos que demonstram que alguns professores associam a não retenção com maior incidência de indisciplina. Nesse sentido, a reprovação seria uma maneira de selecionar os alunos dentro da escola (SILVA, 2007; SILVA; MATOS, 2014; SÁ EARP; PRADO, 2015; ALMEIDA; ALVES, 2020).

Um último ponto é que esta pesquisa foi atravessada pela pandemia da Covid-19, que afetou fortemente todas as escolas brasileiras. A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal realizou uma pesquisa intitulada *O impacto da pandemia da Covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças*, que demonstrou o aumento das desigualdades de aprendizado no início da escolarização obrigatória, em especial, para as crianças em situação de maior vulnerabilidade social. O estudo comprovou que, com a pandemia, as crianças aprenderam em um ritmo mais lento. O relatório dessa pesquisa apresenta algumas estratégias que podem contribuir para a redução dos impactos da pandemia, dentre elas: “[...] é importante evitar ações que possam acentuar as tendências de desigualdades observadas durante a pandemia, tais como ampliação da segregação das crianças a partir de enturmação” (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2021, p. 17, grifo nosso).

Esta pesquisa buscou contribuir com o campo educacional ao analisar a organização das turmas de forma mais eficaz, posto que os critérios de alocação dos estudantes nas turmas podem colaborar para reduzir ou ampliar desigualdades das chances de grupos mais vulneráveis se apropriarem de oportunidade educacionais. Além disso, buscou explorar fatores escolares

que podem ajudar a atenuar as diferenças de aprendizado entre os alunos. Em visto disso, tendo em vista os limites desta pesquisa, é preciso avançar na compreensão desses fatores nas escolas para que tal conhecimento possa se transformar em contribuições mais efetivas para as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara; VIALI, Lori. **Métodos Estatísticos para as Ciências Sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ALMEIDA, Frederico Alves; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260006>. Acesso em: 24 ago. 2021.

ALMEIDA, Frederico Alves; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 109-131, abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/105420> . Acesso em: 4 mai. 2021.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FERRÃO, Maria. Eugénia. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688-720, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/6298>. Acesso em: 17 nov. 2021.

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**, n. 45, p. 25-59, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003>. Acesso em: 17 mai. 2020.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012. Acesso em: 28 abr. 2020.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896081>. Acesso em: 17 mai. 2020.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; CALDEIRA, Bruna Figueiredo; BARBOSA, Laura Engler. Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). **Debates ED**, v. 5, p. 1-115, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260630por.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BALLANTINE, Jeanne H. Race, Class, and Gender: attempts to achieve equality of educational opportunity. In: BALLANTINE, Jeanne H. **The Sociology of Education: a systematic analysis**. 5. ed. Hoboken, New Jersey: Prentice Hall, 2001.

BARBOSA, Lucas Alves Lima. Os homens são naturalmente melhores em matemática do que as mulheres: um discurso que persiste. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 33-41, 2017. Disponível em: <https://seer.furg.br/divedu/article/view/6738>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. **A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio da. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 670-692, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142771>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BELO HORIZONTE. **Escola Plural**: proposta política pedagógica. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1994.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Primeiro Ciclo de Idade de Formação** – Algumas Considerações Acerca dos Processos de Enturmação, Organização do Trabalho e Avaliação. Belo Horizonte: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, 2002.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares do Ensino Fundamental Matemática**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-ensino-fundamental-matematica.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BELO HORIZONTE. **Portaria nº 182 de 2016, de 30 de junho de 2016**. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das Escolas Municipais e do quadro administrativo das Unidades Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte: Prefeitura, 2016. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1165015>. Acesso em: 12 mar. de 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 138/2020. Belo Horizonte: Diário Oficial do Município, 2020. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1233128>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BERNARDO, Elisângela da Silva. **Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em leitura e matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?** 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BISSONNETTE, Steve, RICHARD, Mario; GAUTHIER, Clermont. **Comment Les Écoles Efficaces Enseignent-Elles?** Efficacité Des Ecoles Et Réformes Educatives. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2006. p.1-35.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de

Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 500-510, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300008>

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 205-241.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 12/1997, de 8 de outubro de 1997**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: 1997. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar**, 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota sobre estudos de recuperação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14144-nota-sobre-estudos-recuperacao-cne-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

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

BRESSOUX, Pascal; PANSU, Pascal. **Quand les enseignants jugent leurs élèves**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

BRESSOUX, Pascal. Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices: anciennes questions et nouvelles réponses. **Les Dossiers Des Sciences De L'education**, n.10, p. 45-58, 2003b.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Ed.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel *et al.* Modelagem do crescimento da aprendizagem nos anos iniciais com dados longitudinais da pesquisa GERES. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 77-94, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100006>

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>

CASTRO, Paula Almeida. O estigma no espaço escolar: a prática dos conselhos de classe. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 19, n. 2, p. 158-172, 2011. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2225>

COLEMAN, James Samuel *et al.* **Equality of Educational Opportunity**. Washington: [s.n.], 1966.

CORTESÃO, Luísa. **O arco-íris na sala de aula?:** processos de organização de turmas – Reflexões críticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

COSTA, Marcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 455-469, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bJqbKzrp7HRHCxgflJcbfHf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2020.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. 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**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 133-154, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100010>

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Prestígio escolar e composição de turmas: explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 305-330, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2081>. Acesso em: 19 mai. 2020.

COURI, Cristina. Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 449-472, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2458>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para aos alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 181-208, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100009>

CROIZET, Jean-Claude. Estigmatização (efeitos da). In: ZANTEN, Agnès Van (Org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 369-371.

CRUZ, T. de M. **Segregação entre turmas na rede Municipal de Belo Horizonte**. 2018. 40 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. (Org.). **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 66-82, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100006>

DUBET, François. Onde estariam as promessas de mudança no sistema escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 59, 2004, p. 49-52.

DURU-BELLAT, Marie. Les apprentissages des élèves dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire. **Carrefours de l'éducation**, n. 2, p. 182-206, 2003. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00004912>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FIRPO, Sergio; JALES, Hugo; PINTO, Cristine. Measuring peer effects in the Brazilian school system. **Applied Economics**, v. 47, n. 32, p. 3414-3438, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00036846.2015.1016207>

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **O impacto da pandemia da covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças**. São Paulo: [s.n.], 2021.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, DF: Vozes, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília: Unesco, 2009. p. 285.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario; CASTONGUAY, Mireille. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 335 p. (Coleção ciências sociais da educação).

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Candido Alberto. Dissertação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000100002>

GLÓRIA, Dília Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200003>

HATTIE, John A. C. Composição da sala de aula e efeitos de pares. **Jornal Internacional de Pesquisa Educacional**, v. 37, n. 5, p. 449-481, 2002.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, 2010, p. 895-919. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300012>. Acesso em: 19 jun. 2021.

JALES, Hugo Borges. **Peer effects na educação no Brasil**: evidência a partir dos dados do SAEB. 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

JUNQUEIRA, Fernanda Campos. Estigmatização e rotulação no contexto escolar: a construção social da violência. **Especiaria**: Cadernos de Ciências Humanas, Ilhéus, BA, v. 12-13, n. 22-23, p. 17-28, jul./dez. 2009; jan./jun.2010. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/issue/view/70>. Acesso em: 21 mai. 2021.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.

LAUTIER, Nicole. Expectativa dos Professores. In: ZANTEN, Agnes van (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 390-392.

MARTINS, Angela Maria *et al.* Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da prova Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2018, v. 48, n. 170, p. 1038-1061. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145511>

MARTINS, Angela Maria; ROSA, Sanny; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Alocação de alunos por turmas em rede municipal de ensino: percepções de diretores escolares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 36, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/101037>. Acesso em: 17 mai. 2021.

MAZZOTTI, Alda. O aluno da escola pública: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, 2006. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1447>. Acesso em: 19 mai. 2020.

MELO, Alberto *et al.* Considerações sobre a importância da turma no desempenho dos alunos em escolas municipais. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 5, n. 2, p. 1-8, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55150202>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MIRANDA, Glauro Vasque de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21 n. 60, 2007.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Progressão continuada e outros dispositivos escolares**: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Jaqueline Maas; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. Categorias do Juízo Professoral: Entre interpretações, julgamentos e implicações. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6854796>. Acesso em: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela *et al.* **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. Relatório de Pesquisa – Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PALERMO, Gabrielle A.; SILVA, Denise Britz do Nascimento; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 367-394, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-30982014000200007>

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz, 1990.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice**. 4 ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2014.

PERRENOUD, Philippe; ALESSANDRINI, Cristina Dias; RAMOS, Patrícia Chittoni. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRENAS, Rita de Cássia; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar: reflexões sobre representações sociais de professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, 2007, p. 161-168. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=89420208>. Acesso: 17 mai. 2020.

PLOWDEN COMMITTEE. **Children and Their Primary School**, London: HMSO, 1967.

PUGLIESE, Ana Lucia C. A.; CASTANHO, Marisa Irene S. A imprevisibilidade ou o pesadelo da matemática. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 17, n. 15, p. 25-36, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2021.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, NIGEL; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 297-328.

RIBEIRO, Vanda Mendes *et al.* Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-35, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development. **The Urban Review**, New York, set., 1968.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000400004>

SÁ EARP, Maria de Lourdes; PRADO, Ana Pires do. O juízo professoral em Conselhos de Classe de escolas da cidade do Rio de Janeiro. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 25, n. 58, p. 33-53, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1699>. Acesso em: 20 out. 2021.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. *In*: BROOKE, NIGEL; NIGEL; SOARES, JOSÉ FRANCISCO (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. O que você quer ser quando crescer? Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 179-194, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/FzJHcfsSPs93DP8bbFg5ypF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2020.

SEVILLA, María Paola. Agrupación de estudiantes según rendimiento académico: ¿Afecta el núcleo pedagógico? **Cuadernos de investigación Educativa**, Uruguai, v. 7, n. 1, p. 93-100, 2016.

SILVA, Cármen A. Duarte da; HALPERNI, Fernando Barros E Sílvia C; SILVA, Luciana A. Duarte da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200009>

SILVA, Luciano Campos da. **Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Luciano Campos da. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. *In*: I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-15.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800010>

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 2, n. 2, p. 6, 2004.

SOARES, José Francisco. **Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – Idesp**. São Paulo: Perspectiva, v. 23, n. 1, 2009, p. 29-41. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

SOARES, José Francisco *et al.* **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009**. Brasília, DF: Unesco, 2012.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 38, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167.021>

SOARES, Tufi Machado. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no SIMAVE 2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 103-124, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2172>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SOARES, Tufi Machado *et al.* A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, p. 157-170, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100018>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 1002-1023, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145496>

VIANNA, Filipe Rodrigues. **O efeito dos pares sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental**. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Faculdade de Economia. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

XAVIER, Flavia Pereira; VERSIEUX, Bárbara Poliana Rodrigues Torres; CRUZ, Tatiana Maria da; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Efeito do professor sobre o aprendizado dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental** - Relatório final. 2018. (Relatório de pesquisa).

XAVIER, Flavia Pereira; OLIVEIRA, Valéria Cristina. Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 76, p. 76-103, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/6487>. Acesso em: 17 mai. 2021.

XAVIER, Viviane Adriana. Hiato de Gênero no Desempenho em Matemática: o caso de Belo Horizonte. *In*: Conferência Nacional Popular de Educação, 2018, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Secretaria Executiva do FNPE, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Enturmação e atribuição de turmas aos professores

Tabela A1 – Estatísticas descritivas sobre a maneira como as turmas são organizadas na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – Brasil

	N	%
Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade)	20568	27,9
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar)	3304	4,5
Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	4150	5,6
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)	9943	13,5
Outro critério	16680	22,6
Não houve critério	16607	22,5
Sem informação	2422	3,3
Total	73674	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Tabela A2 – Estatísticas descritivas sobre o principal critério para a atribuição das turmas aos professores na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – Brasil

	N	%
Preferência dos professores	8151	11,1
Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação	19903	27,0
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	1638	2,2
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	3536	4,8
Manutenção do professor com a mesma turma	4634	6,3
Revezamento dos professores entre as séries	5422	7,4
Sorteio das turmas entre os professores	322	,4
Atribuição pela direção da escola	11725	15,9
Outro critério	10872	14,8
Não houve critério	5011	6,8
Sem informação	2460	3,3
Total	73674	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Tabela A3 – Estatísticas descritivas sobre a maneira como as turmas são organizadas na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – Região Sudeste

	N	%
Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade)	5594	24,3
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar)	792	3,4
Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	997	4,3
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)	5879	25,5
Outro critério	5149	22,4
Não houve critério	3911	17,0
Sem informação	704	3,1
Total	23026	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Tabela A4 – Estatísticas descritivas sobre o principal critério para a atribuição das turmas aos professores na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – Região Sudeste

	N	%
Preferência dos professores	2282	9,9
Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação	10440	45,3
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	107	0,5
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	782	3,4
Manutenção do professor com a mesma turma	559	2,4
Revezamento dos professores entre as séries	583	2,5
Sorteio das turmas entre os professores	60	0,3
Atribuição pela direção da escola	4539	19,7
Outro critério	2450	10,6
Não houve critério	489	2,1
Sem informação	735	3,2
Total	23026	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Tabela A5 – Estatísticas descritivas sobre a maneira como as turmas são organizadas na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – MG

	N	%
Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade)	1407	20,4
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar)	341	4,9
Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	345	5,0
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)	2087	30,2
Outro critério	1429	20,7
Não houve critério	1141	16,5
Sem informação	163	2,4
Total	6913	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Tabela A6 – Estatísticas descritivas sobre o principal critério para a atribuição das turmas aos professores na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – MG

	N	%
Preferência dos professores	943	13,6
Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação	3283	47,5
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	43	0,6
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	216	3,1
Manutenção do professor com a mesma turma	181	2,6
Revezamento dos professores entre as séries	199	2,9
Sorteio das turmas entre os professores	33	0,5
Atribuição pela direção da escola	630	9,1
Outro critério	990	14,3
Não houve critério	221	3,2
Sem informação	174	2,5
Total	6913	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Tabela A7 – Estatísticas descritivas sobre a maneira como as turmas são organizadas na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – Belo Horizonte

	N	%
Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade)	106	27,2
Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar)	15	3,8
Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	19	4,9
Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)	153	39,2
Outro critério	74	19,0
Não houve critério	15	3,8
Sem informação	8	2,1
Total	390	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

Tabela A8 – Estatísticas descritivas sobre o principal critério para a atribuição das turmas aos professores na escola – Questionário do Diretor – N e % – 2017 – Belo Horizonte

	N	%
Preferência dos professores	59	15,1
Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação	153	39,2
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	3	0,8
Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	7	1,8
Manutenção do professor com a mesma turma	53	13,6
Revezamento dos professores entre as séries	15	3,8
Sorteio das turmas entre os professores	3	0,8
Atribuição pela direção da escola	21	5,4
Outro critério	59	15,1
Não houve critério	5	1,3
Sem informação	12	3,1
Total	390	100,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Prova Brasil de 2017.

APÊNDICE B – Quadro de Escolas com resultados significativos no Teste ANOVA

Quadro B1 – Escolas com resultados significativos no Teste ANOVA em 2 ou 3 anos avaliados e número de turmas (N) – 5º ano – RMBH

	2013		2015		2017	
	N	Sig.	N	Sig.	N	Sig.
Escola 1	4	0,000	3	0,003	4	0,008
Escola 2	3	0,004	2	0,03	2	0,861
Escola 3	2	0,000	1	0,027	2	0,210
Escola 4	2	0,000	2	0,007	2	0,000
Escola 5	3	0,003	3	0,007	3	0,738
Escola 6	2	0,015	2	0,008	2	0,000
Escola 7	4	0,047	3	0,377	3	0,022
Escola 8	1	0,040	1	0,025	2	0,433
Escola 9	1	0,011	1	0,043	2	0,825
Escola 10	2	0,000	2	0,053	2	0,000
Escola 11	2	0,539	3	0,001	5	0,001
Escola 12	2	0,018	3	0,083	3	0,000
Escola 13	1	0,525	1	0,002	2	0,031
Escola 14	2	0,000	2	0,006	2	0,001
Escola 15	1	0,811	1	0	1	0,076
Escola 16	2	0,000	2	0	3	0,000
Escola 17	2	0,009	1	0,003	2	0,000
Escola 18	3	0,470	2	0,082	3	0,000
Escola 19	1	0,001	1	0,019	1	0,929
Escola 20	5	0,000	3	0	4	0,093
Escola 21	3	0,000	3	0	3	0,000
Escola 22	4	0,000	2	0	3	0,044
Escola 23	2	0,214	2	0,022	2	0,000
Escola 24	1	0,000			1	0,033
Escola 25	2	0,123	2	0,003	2	0,000
Escola 26	1	0,025	1	0,302	2	0,035
Escola 27	1	0,028	4	0,192	2	0,025
Escola 28	2	0,072	1	0,045	2	0,322
Escola 29	3	0,001	3	0,063	3	0,030
Escola 30	2	0,000	1	0,001	3	0,000
Escola 31	1	0,027	1	0,056	1	0,947
Escola 32	2	0,000	1	0,732	1	0,019
Escola 33	2	0,005	2	0,612	2	0,020
Escola 34	3	0,000	3	1	3	0,042
Escola 35	3	0,095	3	0	3	0,003

Quadro B2 – Escolas com resultados significativos no Teste ANOVA em 2 ou 3 anos avaliados e número de turmas (N) – 9º ano – RMBH

	2013		2015		2017	
	N	Sig.	N	Sig.	N	Sig.
Escola 1	2	0,074	2	0,426	2	0,000
Escola 2	5	0,000	8	0,000	5	0,000
Escola 3	7	0,000	7	0,002	4	0,312
Escola 4	3	0,002	5	0,002	3	0,036
Escola 5	1	0,061	1	0,004		
Escola 6	2	0,001	4	0,000	3	0,087
Escola 7	3	0,082	4	0,018	2	0,569
Escola 8	6	0,005	8	0,003	9	0,013
Escola 9	2	1,000	2	0,005	3	0,028
Escola 10	2	0,071	1	0,251	2	0,017
Escola 11	1	0,023	1	0,000	1	0,934
Escola 12	6	0,000	4	0,000	5	0,954
Escola 13	3	0,000	3	0,000	3	0,000
Escola 14	5	0,092	3	0,056	3	0,694
Escola 15	4	0,000	4	0,000	5	0,233
Escola 16	1	0,000	1	0,087	1	0,389
Escola 17	2	0,003	4	0,000	2	0,000
Escola 18	4	0,692	5	0,000	4	0,001
Escola 19	2	0,917	3	0,251	2	0,030
Escola 20	2	0,009	3	0,023	2	0,011
Escola 21			2	0,091	3	0,000
Escola 22	1	0,032	5	0,010	3	0,416
Escola 23	2	0,069	3	0,008	2	0,752
Escola 24	9	0,000	9	0,000	8	0,000
Escola 25	2	0,000	2	0,015	1	0,000
Escola 26	3	0,000	4	0,000	4	0,000
Escola 27	10	0,000	7	0,014	7	0,213
Escola 28	3	0,944	3	0,003	3	0,001
Escola 29	8	0,005	6	0,000	5	0,548
Escola 30	2	0,001	2	0,025		
Escola 31	1	0,000	1	0,869	1	0,035
Escola 32	4	0,000	5	0,000	7	0,000
Escola 33	3	0,000	2	0,016		
Escola 34	2	0,000	2	0,000	1	0,046
Escola 35	5	0,000	4	0,008	4	0,019
Escola 36	3	0,000	3	0,000	2	0,102
Escola 37	3	0,000	4	0,111	3	0,654
Escola 38	2	0,128	2	0,035	3	0,000
Escola 39	2	0,959	3	0,256	2	0,038
Escola 40			1	0,002		
Escola 41	1	0,047	1	0,837	1	0,237
Escola 42	1	0,878	1	0,075	1	0,005
Escola 43	3	0,000	3	0,009	4	0,012
Escola 44			1	0,043	1	0,096
Escola 45			1	0,002	4	0,019

APÊNDICE C – Documento Coep

INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE (TCLE)

Título do Projeto de Pesquisa:

Processos de “enturmação”, Expectativa docente, e proficiência em Matemática: O que a rede municipal de Belo Horizonte nos mostra?

Descrição do Projeto de Pesquisa

Esta pesquisa tem o objetivo de entender se a organização das turmas na escola explica ou não as diferenças na aprendizagem de Matemática dos alunos e conhecer como os professores conduzem e planejam suas aulas de acordo com as turmas.

Para fazer a pesquisa, a pesquisadora Tatiana Maria da Cruz, estudante do mestrado em Educação da UFMG, irá entrevistar o(a)s professores, o(a) coordenador(a) e o(a) diretor(a) sobre a escola e as turmas.

Riscos e desconfortos

Durante a realização da entrevista, o(a) senhor estará sujeito a riscos mínimos à saúde, como desconforto ou cansaço mental devido ao tempo de duração. O(A) senhor(a) poderá escolher não responder perguntas que o façam se sentir incomodado. Além disso, a entrevista poderá ser pausada ou interrompida a qualquer momento, a seu critério. A pesquisadora se compromete a garantir privacidade e confidencialidade dos dados.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa têm direito à indenização, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Além disso, (a) senhor(a) poderá solicitar apoio imediato e integral aos participantes da pesquisa que sofram qualquer tipo de dano, seja físico, mental ou moral.

Benefícios

Este projeto poderá trazer benefícios indiretos, na medida em que os resultados servirão para compreensão de aspectos relacionados à melhora do processo de ensino e aprendizagem na educação básica, e que poderão beneficiar alunos e professores no presente e no futuro.

Participação voluntária

A participação na pesquisa é voluntária. O(A) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer tipo de pagamento e terá liberdade para se recusar a participar a qualquer momento, o que de modo algum incorrerá em sanção ou penalidade.

Confidencialidade

Toda informação obtida será mantida em poder da pesquisadora principal, Tatiana da Cruz, por cinco anos e após esse período serão destruídos. A entrevista será conduzida com profunda discrição e respeito a todos os envolvidos, podendo ser solicitada sua interrupção a qualquer momento. Os resultados deste estudo serão apresentados para escola por meio da última versão da dissertação, antes da possibilidade de serem publicados em jornais e revistas

científicas ou apresentados em congressos profissionais. Em momento algum as identidades dos participantes serão reveladas, resguardando-os de exposição de suas atividades e condutas.

Dúvidas

Em caso de dúvidas, entre em contato. Prof.^a Maria Teresa Gonzaga Alves: Faculdade de Educação FAE/UFMG. Av. Pres. Antônio Carlos, 6627. Bairro Pampulha, CEP 31270-901, no telefone: (31)3409-6149 – e-mail: mtga@ufmg.br.

Tatiana Maria da Cruz: Faculdade de Educação FAE/UFMG. Av. Pres. Antônio Carlos, 6627. Bairro Pampulha, CEP 31270-901, no telefone: (31)3409-6149 /99145-3595 – e-mail: tatianamc@pedag.grad.ufmg.br.

Em caso de questões éticas, o(a) senhor(a) pode entrar diretamente em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (COEP).

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG) Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005, Bairro Pampulha, BH MG. CEP: 31270-901. Telefax: (31)3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, descrevendo o estudo ‘Processos de ‘enturmação’, Expectativa docente, e proficiência em Matemática: O que a rede municipal de Belo Horizonte nos mostra? Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Concordo com a entrevista e autorizo o uso desses dados em áudio para análise e para produção de transcrições. Autorizo a divulgação, em periódicos especializados e congressos científicos, dessas análises, desde que sejam mantidos em anonimato”.

Esclarecemos ainda que estão sendo fornecidas duas vias deste documento, sendo uma destinada ao(a) senhor(a) e outra à pesquisadora.

Se o(a) senhor(a) você concorda em participar do estudo, assine seu nome na linha abaixo:

Assinatura do(a) participante

Maria Teresa Gonzaga Alves (Pesquisadora - Orientadora)

Tatiana Maria da Cruz (Pesquisadora – Orientanda)

Data: ____/____/____

APÊNDICE D – Roteiro das Entrevistas

Apêndice D1 – Roteiro de Entrevista Coordenação

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Formação: _____

Ano de conclusão: _____ **Data:** _____

Instituição: _____

1. Quanto tempo de experiência você possui na educação? E na rede Municipal de Belo Horizonte? E nesta escola?
2. Fale um pouco da sua rotina (antes e agora com a pandemia). Como e quais são as atividades desenvolvidas junto aos professores(as)? direção?
3. Quais são os critérios utilizados para a organização das turmas? Você participa desta etapa?
4. Há quem diga que formar turmas homogêneas é melhor porque os professores podem adaptar o ensino de acordo com o nível da turma, pode trabalhar as lacunas dos estudantes com dificuldades, sem desmotivar os estudantes mais avançados. Outros dizem que turmas homogêneas aumentam a desigualdade entre os estudantes, algumas turmas não terão oportunidades de aprender conteúdos mais avançados e outras terão apenas conteúdos básicos, podendo ficar marcadas como como turmas “fracas”. Qual a sua opinião sobre este debate?
5. As avaliações de Matemática são iguais em todas as turmas? Como são registradas?
6. Como acontece a intervenção ou recuperação paralela com os alunos em dificuldade de aprendizado? Existe a participação do grupo de professores nesses projetos?
7. Como você vê o trabalho pedagógico em redes com ciclos? Como avalia essa forma de organização na sua escola?
8. Como você percebe as aspirações de futuro e motivações dos alunos? E as expectativas dos professores como você percebe?

Apêndice D2 – Roteiro de Entrevista Docente**Entrevistador:** _____**Entrevistado:** _____**Formação:** _____**Ano de conclusão:** _____ **Data:** _____**Instituição:** _____

1. Quanto tempo de experiência você possui na educação? E na rede Municipal de Belo Horizonte? E nesta escola?
2. Fale um pouco da sua rotina (antes e agora com a pandemia). Como e quais são as atividades desenvolvidas?
3. Quais são os critérios utilizados para a organização das turmas nesta escola? Você participa desta etapa?
4. Se sim, como você escolhe as turmas em que vai lecionar? O que motiva sua escolha?
5. Em sua opinião a forma como as turmas estão organizadas influencia o seu trabalho? Como?
6. Há quem diga que formar turmas homogêneas é melhor porque os professores podem adaptar o ensino de acordo com o nível da turma, pode trabalhar nas lacunas dos estudantes com dificuldades, sem desmotivar os estudantes mais avançados. Outros dizem que turmas homogêneas aumentam a desigualdade entre os estudantes, algumas turmas não terão oportunidades de aprender conteúdos mais avançados e outras terão apenas conteúdos básicos, podendo ficar marcadas como turmas “fracas”. Qual a sua opinião sobre este debate?
7. Como é sua rotina de preparação, planejamento, estratégias pedagógicas, interação com os alunos para as aulas de Matemática? Você planeja estratégias diferentes para grupos de alunos ou para turmas de uma mesma etapa escolar?
8. As avaliações de Matemática são iguais em todas as turmas? Como são registradas?
9. Como acontece a intervenção ou recuperação paralela com os alunos em dificuldade de aprendizado? Existe a participação do grupo de professores nesses projetos?

10. Como você vê o trabalho pedagógico em redes com ciclos? Como avalia essa forma de organização na sua escola?

11. Como você percebe as aspirações de futuro e motivações dos alunos? E as expectativas dos seus pares (professores), como você percebe?

Apêndice D3 – Roteiro de Entrevista Direção**Entrevistador:** _____**Entrevistado:** _____**Formação:** _____**Ano de conclusão:** _____ **Data:** _____**Instituição:** _____

1. Quanto tempo de experiência você possui na educação? E na rede Municipal de Belo Horizonte? E nesta escola?
2. Fale um pouco da sua rotina (antes e agora com a pandemia). Como e quais são as atividades desenvolvidas junto aos professores(as)? coordenação?
3. Quais são os critérios utilizados para a organização das turmas? Você participa desta etapa?
4. Há quem diga que formar turmas homogêneas é melhor porque os professores podem adaptar o ensino de acordo com o nível da turma, pode trabalhar as lacunas dos estudantes com dificuldades, sem desmotivar os estudantes mais avançados. Outros dizem que turmas homogêneas aumentam a desigualdade entre os estudantes, algumas turmas não terão oportunidades de aprender conteúdos mais avançados e outras terão apenas conteúdos básicos, podendo ficar marcadas como turmas “fracas”. Qual a sua opinião sobre este debate?
5. Como você vê o trabalho pedagógico em redes com ciclos? Como avalia essa forma de organização na sua escola?
6. Como você percebe as aspirações de futuro e motivações dos alunos? E as expectativas dos professores, como você percebe?