

## 4

### Considerações Finais

A sociologia da educação tem acentuado, cada vez mais, o papel dos fatores escolares no rendimento dos alunos, sem desconsiderar o impacto das condições socioeconômicas na trajetória de nossos estudantes. O presente trabalho debruçou-se sobre um aspecto, ainda pouco freqüente na literatura especializada, da organização interna da escola, revelando a sua importância e sua capacidade de se associar ao rendimento escolar dos alunos: a composição das turmas.

O trabalho se desenvolveu pela análise de uma base de dados constituída pelos resultados dos testes de matemática e pelas respostas aos questionários contextuais dos alunos da 4ª série do ensino fundamental da rede pública de Minas Gerais. O interesse em estudar as relações entre as estratégias de organização das turmas e o desempenho dos alunos esteve associado a um duplo objetivo: avançar na abertura de novos caminhos para a pesquisa educacional, particularmente no campo das análises quantitativas que resultam de evidências empíricas, e oferecer às políticas públicas informações relevantes e utilizáveis nos projetos de gestão da educação.

Do ponto de vista de sua organização interna, esta investigação procurou, em primeiro lugar, mobilizar uma literatura que conferisse significado e relevância ao nosso objeto de estudo. O segundo passo consistiu na estruturação dos dados para a caracterização das escolas, das turmas e dos alunos, tendo em vista o objetivo de verificar a existência de turmas homogêneas na rede pública estadual de educação de Minas Gerais, organizadas com base na defasagem idade-série. Confirmada a existências destas turmas homogêneas, foram buscadas as evidências sobre o caráter ou a natureza proposital ou não desta composição. Em outros termos, o interesse, neste ponto, era o de determinar se estas turmas resultavam ou não de políticas ou estratégias conscientes das escolas examinadas. O terceiro momento da investigação submeteu os dados a modelos multi-níveis ou hierárquicos, para determinar o impacto específico da composição das turmas no rendimento escolar dos alunos.

Levando em conta o segundo e o terceiro capítulos, o presente trabalho

constatou: (a) a existência de um conjunto relevante de turmas constituídas pelo agrupamento de alunos defasados, em percentuais acima daqueles de estudantes defasados da escola como um todo; (b) que, quanto maior a presença de defasados na turma, pior o desempenho escolar dos alunos; (c) que a existência de uma política declarada e consciente de organização de turmas, com base na defasagem, está relacionada a melhores resultados no rendimento de todos os alunos, por comparação com o resultado dos alunos de turmas homogêneas de escolas cujos diretores negaram ou não afirmaram uma política de agrupamento dos alunos; (d) que a existência de políticas de organização de turmas homogêneas aprofunda a desigualdade interna da escola.

Ao final, chegamos a uma conclusão e enfrentamos duas maneiras de interpretar este resultado. O fato, inegável, é que alunos defasados, e, portanto mais fracos academicamente, influenciam o desempenho das turmas. À medida que aumenta a proporção de defasados na sala de aula, os alunos alcançam proficiências médias mais baixas. Mais ainda: se uma turma possui um percentual maior de defasados que a escola como um todo, denotando uma política de composição de turmas homogêneas, o prejuízo se mostra maior para os alunos.

Esta conclusão pode ser confrontada com uma perspectiva que vê na homogeneidade das turmas uma estratégia positiva das escolas. Para esta perspectiva, inserir alunos bons em turmas com grande proporção de alunos fracos seria desaconselhável. Os bons seriam inevitavelmente prejudicados, compelidos a caminhar mais lentamente no domínio das habilidades acadêmicas requeridas em cada período, face ao ritmo mais vagaroso dos colegas defasados. Desse modo, a homogeneização das turmas poderia ser mais produtiva, tanto para os melhores alunos quanto para aqueles considerados piores. Para estes, a organização de uma turma homogênea, acompanhada de um diagnóstico preciso das dificuldades encontradas pelos alunos, do trabalho de professores mais especializados, de atividades constantes de acompanhamento e de outras intervenções, certamente teria um efeito positivo para os alunos.

Parte de conclusões alcançadas pode ser entendida como argumento a favor desta perspectiva, uma vez que a política consciente de homogeneização das turmas de alunos defasados aumenta a proficiência destes estudantes e

da turma. Junte-se a este dado a intuição de que é necessário respeitar o ritmo próprio dos alunos e utilizar formas adequadas de trabalho com os defasados, e teremos um forte argumento a favor de uma política de organização de turmas homogêneas nas escolas.

As evidências estabelecidas nesta investigação, entretanto, não são unívocas ao ponto de assegurar a correção e a adequação desta política de homogeneização das turmas. Elas podem, também, se articular à posição oposta, que defende a heterogeneidade como a melhor estratégia para as escolas. Para esta perspectiva, a heterogeneidade leva a um processo mais rico de aprendizagem, contemplando todos os alunos. Ela materializa uma prática pedagógica capaz de considerar as diferenças e tirar proveito delas para garantir uma situação de aprendizagem sintonizada com a diversidade social e cultural existente no país. Como pano de fundo, a idéia da igualdade de oportunidades. Condições sociais adversas devem ser enfrentadas pela escola, na medida da necessidade de cada um, sem o recurso a situações artificiais, criadas para compensar um fracasso que, se não for tratado como igualdade na diferença, pode ser internalizado como culpa pessoal e gerar um círculo vicioso de desmotivação e ineficiência.

A favor desta perspectiva, o presente trabalho oferece a seguinte conclusão: por mais eficientes que sejam as políticas remediadoras, seu resultado positivo ainda seria tímido numa realidade em que 100% de alunos defasados, reunidos numa turma, representa 35 pontos a menos, em média, no seu desempenho. Mesmo que este prejuízo venha a ser atenuado pelas referidas políticas, elas aprofundam a desigualdade.

Cuidar para reduzir o número de defasados na escola: esta seria, aparentemente, uma saída possível, neste debate. E este parece ser o objetivo das políticas de progressão continuada e de reorganização dos tempos escolares. Pelo menos, em tese, a ênfase no papel formador e socializador do convívio entre alunos da mesma faixa etária, figura como possível atenuante dos efeitos produzidos pelas diferenças acadêmicas, de raça, nível social e gênero, na maioria dos projetos escolares de organização das escolas em ciclos de formação. O impacto destas políticas no desempenho dos alunos, no entanto, demanda

maior investigação<sup>24</sup>.

Algumas análises realizadas pelo INEP, em 2003, podem contribuir para esta reflexão final. Segundo os levantamentos coordenados pelo Instituto, de um grupo de 100 alunos que ingressam no Ensino Fundamental, 59 terminam a 8ª série, tendo permanecido na escola por um período de 10,2 anos para completar as oito séries. Esta realidade se agrava quando se considera também o Ensino Médio. Do contingente total de alunos que entram no Ensino Fundamental, apenas 40% concluem o Ensino Médio. Para esta trajetória precisam, em média, de 13,9 anos.

Os dados são médias nacionais. O processo é diferente conforme a região analisada. Na Região Norte, por exemplo, apenas 27% dos estudantes que ingressam no Ensino Fundamental terminam o Ensino Médio, levando, em média, 15,1 anos para completar a trajetória escolar da Educação Básica. Já na Região Sudeste esse índice é de 49% e o tempo necessário é, em média, 12,7 anos.

Fica evidente que as taxas de retenção dos alunos ainda são altas, o que leva à discrepância entre o tempo de permanência na escola e a quantidade de anos de estudo. Considerando as médias nacionais, um período de permanência de 8,5 anos no Ensino Fundamental garante a conclusão de 6,6 séries.

Este retrato da realidade explica, em parte, o fato de 39% dos alunos do Ensino Fundamental apresentar idade superior à adequada para a série que cursam. Ainda mais, reforça a necessidade de se tratar a distorção idade-série como problema de grande importância para as políticas públicas educacionais brasileiras.

Os maiores índices de defasagem idade-série localizam-se nas 5ª série do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio. Em 2003, eles representavam 50% e 56%, respectivamente. É imediata a relação entre o alto índice da 5ª série e as dificuldades enfrentadas pelos alunos para completar as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, tenham elas resultado do abandono da escola ou de reprovação. Também aqui existem diferenças regionais. Em 2003, o índice de distorção idade-série na 5ª série na Região Nordeste era de 57% e na Região Sudeste de 24%.

---

<sup>24</sup> Cf. Barreto & Zakia, 2004.

Na rede estadual de Minas Gerais, no mesmo ano de 2003, quando foi realizada a pesquisa para este trabalho, o índice de defasagem escolar na 4ª série do Ensino Fundamental foi de 17,8%, considerando os alunos que participaram da avaliação do SIMAVE. Neste contingente, no entanto, não se encontram os alunos das redes municipais, responsáveis por parcela significativa do Ensino Fundamental e que atendem, de maneira geral, as comunidades mais carentes do Estado. Nestas escolas, a distorção idade-série certamente se apresenta como fenômeno mais grave do que na rede estadual. É possível afirmar, portanto, que o índice de Minas Gerais deve se aproximar do índice regional, se forem consideradas todas as escolas públicas. É importante reconhecer que trata-se de um índice preocupante, mesmo no caso de um Estado que tem obtido resultados positivos nas avaliações nacionais, garantidos, provavelmente, por políticas educacionais continuadas de enfrentamento das desigualdades.

As informações do INEP mostram, com toda a clareza, que a distorção idade-série atinge todo o território nacional, numa proporção dramática para determinadas regiões do país. Considerada a gravidade do problema, o tema da organização das turmas adquire especial relevância, pois sinaliza tanto a existência de estratégias diversas para a superação desta defasagem quanto a naturalização da impotência pedagógica, que condena os mais fracos ao inevitável fracasso escolar.

Outra relação importante apontada pelo levantamento do INEP associa maiores índices de evasão, repetência e distorção idade-série aos Estados onde a permanência na escola e os salários dos professores são menores.

As políticas educacionais que buscam garantir a permanência na escola ainda demandam estudos mais aprofundados. Machado Soares(2005) analisou, a partir dos dados do SIMAVE 2002 a relação entre bolsa escola e proficiência do aluno e verificou que esta condição resultou associada a menor rendimento, mesmo considerando, no modelo, a medida do nível socioeconômico do aluno. O autor sugere que fatores adicionais possam ter interferido no resultado, podendo estar associados aos alunos ou à escola.

O apoio financeiro concedido às famílias dos alunos, por meio dos programas de bolsa escola parece não interferir positivamente no rendimento dos alunos. Seria necessário investigar, também, como tais programas são incorporados

pelas escolas, no que se refere à elaboração de propostas pedagógicas destinadas a acompanhar os alunos assistidos. Seria adequado se as políticas fossem apropriadas pelas escolas nos seus projetos político - pedagógicos.

Propostas de maior dedicação pedagógica aos alunos que apresentam dificuldades, por outro lado, podem esbarrar na baixa remuneração dos professores. É de amplo conhecimento os debates sobre as carreiras docentes das redes públicas e a contraposição entre as demandas salariais e os recursos destinados a contemplá-las. Parece consensual, entre nós, tratar-se de uma questão a ser enfrentada em nível nacional, por meio do esforço conjunto dos governos municipais e estaduais, com a participação efetiva do governo federal.

Talvez, a maior contribuição deste trabalho seja a de abrir um leque de questões que precisam ser mais exploradas, tais com as que se referem aos recursos utilizados pelas escolas para o combate ao fracasso escolar, as políticas de organização de turmas segundo outros critérios que não foram aqui explorados e, particularmente, as relações entre o trabalho do professor e das estratégias pedagógicas e o desempenho dos estudantes. Neste sentido acreditamos que o trabalho possa oferecer algumas evidências para a articulação entre as políticas dos governos e das escolas, contribuindo para uma estratégia de relacionar os esforços a favor dos menos privilegiados.

Por outro lado, o tema aqui abordado poderia ser o início de um estudo mais completo sobre a organização das turmas nas escolas, para o qual muito poderiam contribuir novas análises resultantes de pesquisas qualitativas que investigassem as relações entre as formas de definir o formato das turmas nas escolas e o tratamento pedagógico a elas destinado pelos gestores e corpo docente.

Fica claro, portanto, que não se trata de defender turmas homogêneas ou heterogêneas, mas reconhecer que a seletividade e a discriminação são altamente prejudiciais para os alunos que se encontram em dificuldade e que para eles devem ser planejadas estratégias específicas.