

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Elizangela de Jesus Rodrigues Araújo

**Uma Análise sobre os Critérios de Enturmação nos Anos Finais do Ensino
Fundamental em uma Escola Estadual de Minas Gerais**

Juiz de Fora

2026

Elizangela de Jesus Rodrigues Araújo

**Uma Análise sobre os Critérios de Enturmação nos Anos Finais do Ensino
Fundamental em uma Escola Estadual de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo B. Burgos

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Araújo, Elizangela de Jesus Rodrigues .

Uma Análise sobre os Critérios de Enturmação nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual de Minas Gerais / Elizangela de Jesus Rodrigues Araújo. -- 2026.

238 p. : il.

Orientador: Marcelo B. Burgos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Enturmação. 2. Equidade. 3. Educabilidade. 4. Desigualdades Educacionais. 5. Gestão Democrática. I. Burgos, Marcelo B. , orient. II. Título.

Elizangela de Jesus Rodrigues Araújo

Uma Análise sobre os Critérios de Enturmação nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 06 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^(a)Dr.^(a). Marcelo Tadeu Baumann Burgos - Orientador
PUC-Rio

Prof.^(a)Dr.^(a). Eduardo Magrone
UFJF

Prof.^(a)Dr.^(a). Julia Ventura Gomes da Silva

Juiz de Fora, 02/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Tadeu Baumann Burgos, Usuário Externo**, em 07/04/2026, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Magrone, Professor(a)**, em 11/04/2026, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Julia Ventura Gomes da Silva, Usuário Externo**, em 16/04/2026, às 12:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UFJF (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2889944** e o código CRC **D927B743**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder a oportunidade, a força e a perseverança necessárias para que eu pudesse vivenciar e vencer este desafio tão importante na minha vida. Não foi fácil! Mas o Senhor me sustentou.

Ao meu marido, Bráulio, meu grande incentivador, quem primeiro acreditou que eu seria capaz de alçar este novo voo. Essa vitória só foi possível com o seu incentivo, confiança e parceria constante ao longo de toda a trajetória. Aos meus filhos, Felipe e Heitor, por serem a razão de tudo que eu faço. Agradeço-os também, pela compreensão, autonomia e responsabilidade demonstradas durante este período, que foram essenciais para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À minha família, especialmente meus pais, Pedro e Vilma, agradeço o apoio, incentivo, amor e orações. À minha irmã Dida, Joaquim e aos meus sobrinhos Amanda e Pedro Antônio, registro minha gratidão por compreenderem a minha ausência, pelo carinho e incentivo ao longo dessa caminhada e da minha vida. Aos meus sogros, especialmente, às orações da querida dona Ângela!

Agradeço aos amigos, por compreenderem a minha ausência nas resenhas da sexta-feira e por esperarem o meu retorno, aos colegas de trabalho pelas palavras de incentivo e encorajamento.

Agradeço ao meu orientador, pelas contribuições que enriqueceram este trabalho e orientaram sua construção. De forma muito especial, minha gratidão à professora Danielle Francisco, que não foi apenas asa, foi quem voou comigo e me fez acreditar que seria possível. Sua condução atenta, crítica e sensível durante todo o processo de pesquisa foram fundamentais para que ela fosse concluída.

Aos colegas da turma de 2023, agradeço pela convivência, pelas trocas de experiências e pelos aprendizados que juntos construímos ao longo do curso.

Aos professores do Programa e aos ASAs, agradeço pelo conhecimento compartilhado. Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“A Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa analisa a composição de turmas de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Minas Gerais entre os anos de 2022 e 2025. O estudo examina como a organização de turmas, com base no desempenho acadêmico, pode refletir e reproduzir desigualdades sociais, raciais e educacionais dentro da escola. A questão norteadora da pesquisa é: Como são definidos os critérios de enturmação pedagógica dos alunos do Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Nova Esperança? Como objetivo geral do trabalho pretende-se investigar os critérios de enturmação utilizados pela Escola Estadual Nova Esperança entre os anos 2022 e 2025 e propor estratégias que fortaleçam princípios como igualdade, equidade e educabilidade. Para alcançar tal objetivo, serão necessários os seguintes objetivos específicos: I – Descrever como são organizadas as turmas de Ensino Fundamental/Anos Finais da Escola Nova Esperança e as características gerais das turmas de nono ano; II – Analisar como a enturmação pedagógica dos alunos se relaciona com as desigualdades educacionais, socioeconômicas, de raça, entre outras; III - Propor ações que colaborem para a criação de um processo de ensino aprendizagem com mais igualdade, equidade e educabilidade e que não reproduza as violências simbólicas já existentes na sociedade. A justificativa da pesquisa está ancorada na percepção de que a escola, como espaço de convivência e aprendizado, deve promover ações que contribuam para um processo educacional equitativo e que minimize desigualdades entre os alunos. O quadro conceitual foi construído com base em três eixos temáticos: a enturmação, definida como o processo de organização dos estudantes em turmas, orientado por diferentes critérios (Anazawa; Pazzelo, 2023); a relação entre igualdade, equidade e educabilidade, destacando a importância de ajustar as condições educacionais às necessidades dos alunos, sem ignorar as influências sociais em sua capacidade de aprender (Lopez, 2005); a gestão democrática, que propõe práticas participativas, envolvendo todos os atores escolares na construção de um ambiente mais justo (Luck, 2009). A metodologia utilizada adotou uma abordagem qualitativa e foram analisados documentos produzidos pela escola como Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, entre outros que se relacionam à enturmação. A análise foi complementada por entrevista semiestruturada com a direção, especialista e professores, possibilitando um

mapeamento dos efeitos do modelo atual de enturmação. O resultado das análises subsidiou a elaboração de um Plano de Ação Educacional com a sugestão da implementação de ações voltadas para a promoção de uma Educação mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Enturmação; Equidade; Educabilidade; Desigualdades Educacionais; Gestão Democrática.

ABSTRACT

This study analyzes the composition of student groups in the final years of lower secondary education at a state public school in Minas Gerais, Brazil, between 2022 and 2025. The research examines how class organization based primarily on academic performance may reflect and reproduce social, racial, and educational inequalities within the school context. The guiding research question is: How are the criteria for pedagogical grouping of lower secondary students defined at Escola Nova Esperança? The general objective is to investigate the grouping criteria adopted by Escola Estadual Nova Esperança between 2022 and 2025 and to propose strategies aimed at strengthening the principles of equality, equity, and educability. To achieve this objective, the following specific goals were established: (I) to describe how lower secondary classes are organized at Escola Nova Esperança, with particular attention to the general characteristics of ninth-grade groups; (II) to analyze how student grouping practices relate to educational, socioeconomic, and racial inequalities; and (III) to propose actions that contribute to the development of a teaching and learning process grounded in equality, equity, and educability, avoiding the reproduction of symbolic forms of violence already present in society. The study is justified by the understanding that schools, as spaces of coexistence and learning, must promote actions that foster an equitable educational process and minimize inequalities among students. The conceptual framework is structured around three thematic axes: student grouping, understood as the process of organizing students into classes according to different criteria (Anazawa & Pazzelo, 2023); the relationship between equality, equity, and educability, emphasizing the need to adjust educational conditions to students' needs while recognizing the social factors that influence their capacity to learn (López, 2005); and democratic school management, which advocates participatory practices involving all school actors in the construction of a more just educational environment (Lück, 2009). The methodology adopts a qualitative approach. School-produced documents — such as the Political-Pedagogical Project and the School Regulations — were analyzed, particularly those related to student grouping practices. The analysis was complemented by semi-structured interviews with the principal, the pedagogical specialist, and teachers, enabling a mapping of the effects of the current grouping model. The findings

supported the development of an Educational Action Plan proposing interventions aimed at promoting a more just and equitable educational process.

Keywords: Student Grouping; Equity; Educability; Educational Inequalities; Democratic School Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Equipamentos Pedagógicos e Dependências da Escola Estadual Nova Esperança – 2024	35
Quadro 2	- Quantitativo de Profissionais da Escola – 2025.....	37
Quadro 3	- Distribuição de Alunos nos Turnos e Turmas no Ano de 2025.....	37
Quadro 4	- Comparativo das Dimensões Socioeconômica e Racial entre as Escolas da Sede do Município de Charamosa	40
Quadro 5	- Boletins Retirados pelos Responsáveis na Escola.....	42
Quadro 6	- Taxas de rendimento 9º ano (2018 a 2024)	51
Quadro 7	- Registro de Ocorrência com Alunos de 9º ano (2022-2024).....	61
Quadro 8	- Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2022: Língua Portuguesa.....	63
Quadro 9	- Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2022: Matemática	64
Quadro 10	- Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano no PROEB – 2022 Língua Portuguesa.....	65
Quadro 11	- Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano no PROEB 2022: Matemática	66
Quadro 12	- Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2023: Matemática	66
Quadro 13	- Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2023: Língua Portuguesa.....	67
Quadro 14	- Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2024: Língua Portuguesa.....	68
Quadro 15	- Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2024: Matemática	69
Quadro 16	- Participação e Desempenho dos Estudantes do 9ºano nas Avaliações Somativas 2024: Língua Portuguesa.....	69
Quadro 17	- Participação e Desempenho dos Estudantes do 9ºano nas Avaliações Somativas 2024: Matemática	70
Quadro 18	- Sujeitos da Pesquisa	100

Quadro 19	- Perfil dos Profissionais Entrevistados.....	103
Quadro 20	- Síntese da Estrutura da Pesquisa	199
Quadro 21	- Síntese das Ações Propositivas.....	202
Quadro 22	- Síntese da Ação 1: Protocolo 5W2H	207
Quadro 23	- Síntese da Ação 2: Protocolo 5W2H	211
Quadro 24	- Síntese da Ação 3: Protocolo 5W2H.....	216
Quadro 25	- Síntese da Ação 4: Protocolo 5W2H	218

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	- Evolução do IDEB Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Nova Esperança.....	50
Gráfico 2	- Total de Faltas Individuais – 9º ano 2024.....	60
Gráfico 3	- Média Anual do Aproveitamento em Língua Portuguesa e Matemática (9º ano – Avaliações Internas de 2022 a 2024).....	71
Tabela 1	- Cronograma das Rodas de Conversa Formativas.....	209
Figura 1	- Avaliação Contínua e Ajustes do Projeto-Piloto	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEB	Analista de Educação Básica
ACLT	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
ASB	Auxiliar de Serviço da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DED	Diário Escolar Digital
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DNE	Direito na Escola
EEB	Especialista da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NAE	Núcleo de Acolhimento Educacional
PAE	Plano de Ação Educacional
PEUB	Professor em Uso da Biblioteca
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica

SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUCEM	Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ENTRE TURMAS E TRAJETÓRIAS: UM OLHAR SOBRE A ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
2.1	A ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DAS DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	23
2.2	A ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS FINAIS EM MINAS GERAIS SOB RESOLUÇÕES E NORMATIVAS.....	28
2.3	APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA NOVA ESPERANÇA	33
2.4	CRITÉRIOS ATUAIS DE ENTURMAÇÃO ADOTADOS NA ESCOLA NOVA ESPERANÇA.....	53
2.4.1	A Dimensão Política da Enturmação: entre a centralização administrativa e a autonomia pedagógica	73
2.5	SÍNTESE DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NO PROCESSO DE ENTURMAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA.....	74
3	DILEMAS DA ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS	78
3.1	PERCEPÇÕES CONCEITUAIS SOBRE ENTURMAÇÃO.....	79
3.1.1	Reflexos da Enturmação Pedagógica no Processo de Ensino-Aprendizagem e na Trajetória Acadêmica dos Alunos	82
3.1.2	Enturmação Homogênea e Heterogênea: entre iguais ou diferentes?	87
3.2	IGUALDADE, EQUIDADE E EDUCABILIDADE: FUNDAMENTOS PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.....	89
3.3	GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA TOMADA DE DECISÕES ESCOLARES: O QUE ISSO TEM A VER COM ENTURMAÇÃO?	94
3.4	PERCURSO METODOLÓGICO	96
3.5	COMO OS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA ENTENDEM A	

ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS.....	104
3.5.1 A Enturmação Pedagógica Orientada pelo Rendimento Escolar	105
3.5.2 A Enturmação de Alunos e as Condições de Educabilidade: percepção dos gestores, especialista e docentes	136
3.5.3 Enturmação Pedagógica e Gestão Democrática: relação entre os sujeitos da pesquisa e a tomada de decisões na Escola Nova Esperança.....	170
3.5.4 Principais Achados da Análise de Dados	194
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA PARA FAVORECER A IGUALDADE, EQUIDADE E EDUCABILIDADE NA ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS FINAIS DA ESCOLA NOVA ESPERANÇA.....	197
4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	201
4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA PARA EQUIPE GESTORA, ESPECIALISTAS E DOCENTES	205
4.3 CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS POR MEIO DE RODAS DE CONVERSA FORMATIVAS	208
4.4 PROJETO-PILOTO MONITORADO PARA REORGANIZAÇÃO DAS TURMAS.....	212
4.5 REVISÃO DO PPP E REGIMENTO À LUZ DA EQUIDADE.....	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICE A - PROJETOS DESENVOLVIDOS A PARTIR DAS VERBAS DO PRÊMIO TRANSFORMAÇÃO/2024	230
APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	231
APÊNDICE C: INSTRUMENTO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	233
APÊNDICE D: INSTRUMENTO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	235
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).....	237

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi produzida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (PPGP/CAEd/UFJF). A presente pesquisa nasceu do meu interesse em debater os critérios de enturmação de alunos adotados pela Escola Nova Esperança¹ e buscar dados que provoquem discussões sobre diferentes contextos de ensino e aprendizagem dentro de uma mesma escola.

De acordo com Gilberto Velho, é inevitável o envolvimento do pesquisador com seu contexto de pesquisa. Em suas análises, destaca a importância da observação participante para compreender padrões culturais e sociais de uma comunidade (Velho, 1978). Partindo da minha vivência e observação ao longo dos 23 anos de trabalho na escola pesquisada, foi possível identificar uma grande diferença entre as turmas do Ensino Fundamental/Anos Finais, principalmente as de nono ano.

Sou professora de História, pós-graduada em História do Brasil, lotada² na escola pesquisada desde 2003, tendo sempre atuado nas turmas de nono ano do ensino fundamental/Anos Finais e com as três séries do Ensino Médio. Enquanto professora da área de Ciências Humanas, sempre tive um olhar mais sensível para as desigualdades históricas que marcam os processos de inserção dos indivíduos na sociedade.

Tendo em vista que o componente curricular que leciono dispõe de um número pequeno de aulas semanais por turma no Ensino Fundamental/anos Finais — no mínimo duas e no máximo três —, sempre transitei pelas diferentes turmas na composição do meu cargo, o que me permitiu uma visão geral destas, sobretudo das turmas de nono ano, com as quais, por escolha própria, venho trabalhando ao longo de todos esses anos. Em todos os períodos observados, notei a recorrência de um padrão: havia sempre uma turma com melhores notas nas avaliações, maior participação nas aulas e comportamento mais disciplinado, enquanto outra se

¹No decorrer do texto será utilizado este nome fictício para designar a instituição pesquisada.

²Refere-se ao local onde o servidor está vinculado, ou seja, a escola onde desempenha suas atividades.

destacava pelo menor interesse, maior incidência de indisciplina, infrequência e notas abaixo do esperado.

O longo período de trabalho na escola possibilitou compreender que essa diferença não se tratava de um caso isolado em determinado ano letivo, mas de um padrão que se repetia anualmente. Essa constatação motivou a presente pesquisa, que parte do entendimento acerca da forma como as turmas são compostas na Escola Nova Esperança, embora, em alguns aspectos, facilite a organização administrativa, acaba por reforçar a separação entre as chamadas “turmas boas” e “turmas ruins”, favorecendo desigualdades dentro da escola.

Dessa forma, ao analisar os critérios adotados pela escola, pretende-se lançar luz sobre os sentidos atribuídos à enturmação dos alunos e suas implicações na efetivação do direito à Educação, buscando compreender como essa prática interfere na equidade e na qualidade social da Educação ofertada.

A enturmação pedagógica é uma estratégia organizacional que impacta significativamente as escolas e sistemas de ensino. No âmbito da rede estadual de Minas Gerais, a normatização sobre a matrícula e organização do Ensino Fundamental/Anos Finais é regida por resoluções, pareceres e orientações da Secretaria de Estado de Educação e do Conselho Estadual de Educação. Entretanto, é na realidade concreta das escolas que esses documentos ganham forma e produzem efeitos. É nesse ponto que se insere o presente estudo, ao propor-se analisar como os critérios de enturmação de alunos se materializam nos anos finais do Ensino fundamental da Escola Nova Esperança, no período de 2022 a 2025.

Diante do apresentado, a questão norteadora da pesquisa é: Como são definidos os critérios de enturmação pedagógica dos alunos do Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Nova Esperança? Como objetivo geral do trabalho pretende-se investigar como ocorre a enturmação pedagógica dos alunos do Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Nova Esperança entre os anos 2022 e 2025 e propor estratégias que fortaleçam princípios como igualdade, equidade e educabilidade.

Para alcançar o objetivo geral, serão necessários os seguintes objetivos específicos: I – Descrever como são organizadas as turmas de alunos do Ensino

Fundamental/Anos Finais da Escola Nova Esperança e as características gerais das turmas de nono ano; II – Analisar como a enturmação pedagógica dos alunos se relaciona com as desigualdades educacionais, socioeconômicas, de raça, entre outras; III - Propor ações que colaborem para a criação de um processo de ensino aprendizagem com mais igualdade, equidade e educabilidade e que não reproduza as violências simbólicas já existentes na sociedade.

A relevância deste estudo reside na necessidade de discutir a organização pedagógica das escolas públicas a partir de um olhar que não se limite aos aspectos administrativos, mas que considere os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a função social da escola. Como destaca Silva (2018), a enturmação é um dos diversos mecanismos que estratificam a Educação, podendo reproduzir, criar ou minimizar desigualdades nas oportunidades de aprendizado entre grupos sociais. Ao analisar os critérios de constituição das turmas, é possível compreender como as escolas se organizam frente às exigências do sistema, às condições concretas de trabalho e às necessidades dos sujeitos escolares.

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa dentro do paradigma crítico. Como primeira etapa foi realizado um levantamento de dados com base na Constituição Federal do Brasil de 1988(CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394-96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (Brasil, 2013), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Resoluções Estaduais sobre matrícula e organização do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

Na sequência foi realizada uma pesquisa nos seguintes documentos internos da escola: quadro de pessoal da secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais; Projeto Político Pedagógico (PPP); Regimento Escolar; fichas individuais dos alunos; Livro de Atas de Módulo II; Livro de Atas de visita de pais; Livro de Atas de ocorrência com alunos; Livro de Atas de combinados com os alunos; arquivos com encaminhamentos de alunos ao Conselho Tutelar.

Em seguida, foi feito um levantamento de dados referentes ao fluxo e rendimento dos alunos da escola a partir da plataforma QEdu³ e Sistema Mineiro de

³ Plataforma *online* que disponibiliza dados sobre a educação básica brasileira, desde o nível nacional até as escolas. (<https://portaliede.org.br/qedu>)

Avaliação e Equidade da Educação Básica (Simave⁴). Os resultados da pesquisa realizados nestes dois passos estão apresentados no segundo capítulo.

Para a segunda etapa da pesquisa foram feitas análises de documentos primários produzidos pela escola, entrevistas semiestruturada com a equipe gestora, sendo uma diretora e uma vice-diretora, com uma especialista efetiva na escola e seis professores regentes que atuam nos nonos do Ensino Fundamental. Para a construção da amostra foram considerados professores que atuam na turma de melhor rendimento e na turma de menor rendimento de nono ano. O roteiro da entrevista semiestruturada aplicado à equipe gestora, à especialista e aos professores encontra-se em anexo nos Apêndices, e seus resultados são apresentados no terceiro capítulo.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. Nesta introdução é apresentada de forma sintética a justificativa, proposta de pesquisa, a questão norteadora, os objetivos e a metodologia. O segundo capítulo descreve os marcos legais e normativos que orientam a organização da Educação Básica, com destaque para as orientações que tratam da enturmação pedagógica. No capítulo 2, é também apresentada a Escola Nova Esperança, sua caracterização física, administrativa e pedagógica, os critérios atuais de enturmação e um panorama com as características gerais das turmas de nono do ano de 2024, descrevendo as principais diferenças entre elas.

No Capítulo 3 são apresentados os pressupostos teóricos baseados em pesquisas realizadas por autores como Luiza Cortesão (1998), Eleuza Maria Barboza (2006), Naira Lima Muylaert (2016), Maria Teresa Gonzaga Alves, José Francisco Soares e Crespo Franco, entre outros. Propõe-se analisar como fatores intraescolares impactam o desempenho dos alunos, focando na política de formação de turmas definida pela escola.

O diálogo sobre os conceitos de igualdade, equidade e educabilidade discutidos por Lopez (2005), Franco et al. (2007), Pereira e Rambla (2012), proporcionará subsídios teóricos para analisar como a enturmação pedagógica pode (ou não) contribuir para a promoção de uma Educação mais justa, considerando as

⁴ Sistema de avaliação que busca identificar o desempenho dos alunos em diversos aspectos da educação, bem como a qualidade do ensino e os fatores que podem influenciar o aprendizado.

diferentes necessidades, ritmos e trajetórias dos estudantes no interior da escola pública. Libâneo (2004) e Luck (2009) contribuem significativamente para o debate sobre enturmação ao destacarem a gestão democrática como um processo integrado e intencional, voltado para a melhoria da qualidade educacional.

Ainda no terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que permitirão a análise dos critérios de enturmação adotados na escola, dados coletados por meio de documentos internos e entrevistas. O capítulo busca articular os achados empíricos com os pressupostos legais e teóricos, permitindo uma leitura crítica da prática institucional e de seus efeitos sobre a garantia do direito à Educação.

No Capítulo 4 é apresentada uma proposta de Plano de Ação Educacional voltado ao aperfeiçoamento do processo de enturmação na Escola Nova Esperança a partir das conclusões da pesquisa. Por fim, nas Considerações Finais, são retomados os principais resultados da pesquisa, suas implicações para a gestão pedagógica concluindo a estrutura da pesquisa.

2. ENTRE TURMAS E TRAJETÓRIAS: UM OLHAR SOBRE A ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O presente capítulo tem como objetivo descrever o caso de gestão. Para a construção deste capítulo, foram analisadas legislações nacionais que regem a Educação, resoluções e normativas que orientam o funcionamento das escolas estaduais de Minas Gerais, documentos produzidos pela escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar (RE), livros de atas, fichas individuais de alunos e dados secundários disponíveis nas plataformas do Simave e QEdU.

Na seção 2.1 é feita uma breve contextualização das mudanças ocorridas ao longo da década de 1990 na Educação brasileira e os desafios da gestão escolar diante dos novos cenários educacionais. Em seguida, são apresentadas as orientações para a enturmação pedagógica a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, da Base Nacional Comum Curricular e outros dispositivos legais.

Na seção 2.2 são apresentadas as resoluções e normativas que orientam o processo de matrícula e a enturmação pedagógica dos alunos no Ensino Fundamental/Anos Finais nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais.

A Escola Nova Esperança, campo de pesquisa, é apresentada na seção 2.3 a partir da descrição de sua estrutura física, administrativa e pedagógica. A seção 2.4 apresentará os discentes que compõem as turmas de nono ano da escola bem como os critérios utilizados para a organização dos alunos deste ano de escolaridade em turmas e por fim, a seção 2.5 apresentará os desafios no uso desses critérios.

A enturmação pedagógica no âmbito da Educação Básica configura-se como uma prática relevante no campo da gestão escolar, pois envolve decisões que impactam diretamente a organização do trabalho pedagógico e as condições de aprendizagem dos estudantes. Segundo Barboza (2006):

Todas as informações levam a concluir que as turmas são organizadas nas escolas a partir de critérios estabelecidos pela direção e corpo docente. Verificar os critérios utilizados é uma forma de revelar as diferentes maneiras com que as escolas lidam com as desigualdades existentes no seu interior. (Barboza, 2006, p.52)

A análise dos critérios de enturmação adotados pelas instituições pode revelar não apenas suas estratégias de gestão, mas também como estas respondem — ou não — às demandas por equidade no interior da escola pública. Portanto, é fundamental compreender o conceito de enturmação, tendo em vista suas implicações pedagógicas e organizacionais no contexto escolar.

A enturmação pode ser entendida como uma prática de organização dos estudantes em turmas, baseadas em características relacionadas ao seu processo de aprendizagem e de acordo com os objetivos da escola (Anazawa; Pazzello, 2023). Conforme Sorensen (1970, *apud* Anazawa e Pazello, 2023, p. 2), trata-se de “uma forma de organizar os alunos em turmas escolares de acordo com características relacionadas ao seu processo de aprendizado e com algum propósito educacional”.

Ao discutir a organização das turmas escolares, Cortesão (1998) propõe uma reflexão sobre os diferentes modos de agrupamento de alunos adotados pelas instituições de ensino. A autora sugere que a análise dessas formas pode revelar significados importantes relacionados às concepções pedagógicas e às práticas institucionais vigentes. Assim, torna-se pertinente apresentar os critérios mais recorrentes utilizados na composição das turmas. São critérios utilizados pelas escolas como aponta a autora:

- A** - das prioridades expressas pelos encarregados de educação que primeiro apresentam os seus pedidos na escola;
- B** - da idade dos alunos (juntando os que têm aproximadamente a mesma idade);
- C** - da zona de origem atendendo, portanto, a relações de vizinhança ou de amizade;
- D** - dos grupos que vêm de outras escolas e que têm ligações fortes que não querem quebrar;
- E** - do tipo de percurso académico anterior (êxitos, repetências etc.);
- F** - dos grupos sociais e étnicos;
- G** - das opções que fazem relativamente à frequência de algumas disciplinas (Cortesão, 1998, p. 7).

Do ponto de vista da gestão, a enturmação deve ser compreendida como parte do planeamento pedagógico e da função articuladora da equipe gestora, exigindo decisões fundamentadas em critérios técnico-pedagógicos e na análise do contexto social e educacional, conforme destaca Lück (2009). Configura-se como uma prática estratégica com impactos diretos no ensino-aprendizagem e na promoção da equidade, ultrapassando o carácter meramente administrativo. Sua

efetivação requer o envolvimento da equipe gestora e dos especialistas, em diálogo com o corpo docente, na definição de critérios que considerem as características dos estudantes e os objetivos pedagógicos da escola, sendo essencial para qualificar a gestão e fortalecer o compromisso com uma educação de qualidade para todos.

A seguir, na seção 2.1, são apresentadas as legislações nacionais que tratam da organização da Educação Básica no Brasil e suas implicações para o processo de enturmação. São abordados dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras normativas que orientam o trabalho pedagógico nas escolas públicas, especialmente no que diz respeito à composição das turmas e à garantia do direito à aprendizagem.

2.1 A ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DAS DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 ao afirmar que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988, art. 205), estabelece as bases para a construção de uma escola pública democrática, inclusiva e com qualidade social. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) orienta a organização da Educação Básica com vistas à formação integral dos sujeitos ao desenvolvimento de competências e à equidade no acesso, permanência e sucesso escolar.

No entanto, a concretização desse direito depende não apenas do que está assegurado nas leis, mas também da forma como se estrutura o funcionamento das escolas públicas. Ao longo da década de 1990, a Educação brasileira passou por significativas reformas, impulsionadas pelas transformações políticas e econômicas decorrentes do processo de redemocratização e da intensificação da globalização, iniciados na década de 1980. A redemocratização favoreceu a ampliação do acesso à cidadania e a consolidação de direitos sociais, entre eles o direito à Educação, expressamente garantido no artigo 6º da Constituição Federal de 1988:

São direitos sociais à Educação, à Saúde, à Alimentação, o Trabalho, à Moradia, o Transporte, o Lazer, à Segurança, à Previdência Social, a proteção à Maternidade e à Infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988).

A abertura do mercado, característica da globalização, gerou uma crescente demanda por mão de obra qualificada era preciso que os estudantes não apenas estivessem na escola, mas também adquirissem os conhecimentos necessários para suprir essa demanda.

É importante ressaltar que, embora tenham sido criadas leis que assegurem a igualdade e a equidade no acesso à Educação, tais dispositivos legais nem sempre garantem o êxito escolar dos estudantes. Isso ocorre, em grande parte, devido às condições desiguais com que os alunos ingressam na escola. Essas desigualdades podem ter origens diversas — sociais, econômicas, familiares, culturais e territoriais —, refletindo a heterogeneidade do contexto de vida de cada estudante e impactando diretamente suas trajetórias acadêmicas.

O acesso cada vez maior de crianças e adolescentes à escola resultou no processo que Peregrino (2006) denominou de desescolarização da escola. Conforme destaca a autora:

Ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição (Peregrino, 2006, p. 99).

Sendo assim, foi preciso adotar políticas públicas educacionais voltadas à ampliação do acesso, à permanência, mas também, melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes na escola. Ainda no que se refere às desigualdades no interior da escola, Cortesão (1998) argumenta que, nas instituições em que a gestão da diversidade é negligenciada, há uma tendência de maior sucesso escolar entre os estudantes cujas trajetórias socioculturais se aproximam dos valores, saberes e normas hegemônicos do espaço escolar. Tal favorecimento, no entanto, é frequentemente interpretado de maneira reducionista como resultado de qualidades superiores ou mérito individual, reforçando uma lógica meritocrática que ignora as condições estruturais que influenciam o desempenho escolar.

Diante deste contexto manter uma Educação de qualidade passou a ser um grande desafio para a educação pública, principalmente para os profissionais diretamente envolvidos no processo como professores, coordenadores pedagógicos e diretores: uma necessidade mercadológica de trabalhadores qualificados e uma escola esvaziada de sua função institucional. Sob este pano de fundo, a formulação de políticas educacionais, na lógica da competitividade e da eficácia resultam em decisões dos gestores escolares que vão, muitas vezes, além das funções administrativas e burocráticas.

Os gestores escolares frequentemente enfrentam o desafio de medir a qualidade da Educação de suas escolas, sobretudo por meio de avaliações externas⁵. Diante dessa demanda, buscam implementar estratégias de gestão no ambiente intraescolar que contribuam para a elevação dos indicadores educacionais, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fundamentado no desempenho dos estudantes nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no fluxo escolar.

Com a centralidade da aprendizagem como foco das políticas educacionais, as funções administrativas nas escolas passaram a ser compreendidas como diretamente vinculadas ao propósito de garantir um ensino de qualidade, rompendo com a perspectiva puramente burocrática da gestão escolar. Como afirma Brooke; Rezende (2020):

A sala de aula tornou-se mais próxima da gestão, e não em um sentido restritivo, que denota controle. Essa proximidade revelaria, antes, preocupação, cuidado, acompanhamento daquilo que a escola entrega ao aluno. As tarefas de organização da escola perderam o tom eminentemente burocrático. Funções administrativas passaram a ser entendidas como relacionadas diretamente ao objetivo último da escola: ensino de qualidade para garantir a aprendizagem dos alunos, assumindo a interpretação de que aprender é um direito. O planejamento passou a ser pensado como peça fundamental nessa engrenagem e não apenas um ato protocolar sem maiores consequências práticas (Brooke; Rezende, 2020, p. 9).

⁵ Avaliação educacional de natureza sistêmica em que se utilizam instrumentos como testes de proficiência, provas e questionários produzidos e aplicados por pessoas de fora da escola ou das turmas submetidas a esses testes.

A organização das turmas no Ensino Fundamental constitui uma dimensão essencial do planejamento pedagógico escolar, diretamente relacionada à garantia do direito à Educação com qualidade e equidade, ultrapassando critérios meramente administrativos ou numéricos, ancorando-se em pressupostos legais, estruturais e psicopedagógicos. Conforme recomenda as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Ao empenhar-se em garantir aos alunos uma Educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão deverão estar articuladas com esse propósito. O processo de enturmação dos alunos, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos (Brasil, 2013, p.117).

A perspectiva da composição de turmas nos anos finais do Ensino Fundamental encontra respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Ao tratar da organização da Educação Básica, a referida legislação estabelece a possibilidade de diferentes formas de organização escolar, superando o modelo estritamente seriado e permitindo maior flexibilidade conforme as necessidades pedagógicas. O artigo 23 da LDB prevê que:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o recomendar (Brasil, 1996).

A enturmação como estratégia técnico-pedagógica é legitimada por este dispositivo, ao reconhecer que o agrupamento de estudantes leva em consideração variados critérios, incluindo idade, nível de desenvolvimento, trajetória escolar e necessidades específicas de aprendizagem. Ainda no aspecto infralegal, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, reforça que:

A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a

diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural (Brasil, 2010).

A concepção de Ensino Fundamental, pautada no respeito ao desenvolvimento integral dos estudantes e à diversidade dos contextos escolares encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013), que aborda a enturmação e suas implicações pedagógicas. A superação de práticas excludentes, como a separação dos alunos por nível de desempenho, é apresentada como um avanço necessário à construção de uma escola democrática e inclusiva. Nesse sentido, as Diretrizes destacam que:

A enturmação dos alunos por idade e não por nível de conhecimento passou a ser uma alternativa ao que costumava ser feito quando as escolas dividiam as turmas de alunos em fracas, médias e fortes, as quais terminavam prejudicando especialmente os considerados mais fracos e aumentando a defasagem entre eles e os demais. Pesquisas mostraram a impossibilidade de formar turmas homogêneas, em vista das diferenças existentes entre os alunos. Evidenciaram, também, que muito do que se aprende na escola é aprendido nas interações dos próprios alunos e advogam, há algumas décadas, que a heterogeneidade das turmas pode se converter em uma vantagem, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do afetivo e do cultural, pois favorece a ajuda entre os educandos, estimula-os mutuamente e enriquecendo o seu convívio (Brasil, 2013, p. 121).

Ao reconhecer a fragilidade da homogeneização dos grupos e a potência pedagógica da diversidade, o documento reafirma a importância de práticas que valorizem as interações entre os alunos como meio de aprendizagem e de construção de vínculos, alinhando-se à proposta de um currículo progressivo, sensível às etapas do desenvolvimento e ao direito de todos à aprendizagem e ao convívio escolar. Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como uma das competências gerais da Educação Básica:

A valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e a apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (Brasil, 2018, p. 9).

A BNCC, ao valorizar a diversidade de saberes, vivências e experiências culturais, reforça a necessidade de reconhecer as singularidades dos estudantes como condição para seu pleno desenvolvimento, oferecendo fundamentos para repensar a organização das turmas escolares. Nessa perspectiva, a enturmação deve ser compreendida como uma ação estratégica e pedagógica - e não apenas administrativa - orientada por princípios que superem critérios burocráticos e promovam o diálogo entre diferentes trajetórias e potencialidades. Assim, a composição das turmas deve respeitar a pluralidade dos estudantes e assegurar oportunidades equitativas de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral em uma escola democrática e inclusiva.

No entanto, observa-se que não há, nas normativas educacionais nacionais vigentes, um dispositivo legal que estabeleça de forma clara e padronizada como deve ocorrer o processo de enturmação nas redes ou nas escolas, o que resulta em interpretações diversas e práticas desiguais entre os sistemas e instituições. A seção a seguir apresenta as resoluções e normativas que orientam o processo de matrícula e composição de turmas nas escolas estaduais de Minas Gerais com vistas a compreender como ocorre o processo de enturmação.

2.2 A ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS FINAIS EM MINAS GERAIS SOB RESOLUÇÕES E NORMATIVAS

Nas diretrizes da LDB 9.394/96, o regime de colaboração entre entes federados constitui a base para a oferta do Ensino Fundamental: cabe aos estados, em articulação com os municípios, estabelecer mecanismos cooperativos que garantam a distribuição equitativa de vagas, recursos e atribuições, segundo a demanda populacional e a disponibilidade financeira. Os municípios, por sua vez, detêm a responsabilidade primordial pela organização, manutenção e desenvolvimento de seu sistema de ensino, devendo implementar políticas e normas complementares que assegurem a oferta gratuita e de qualidade do ensino fundamental. (Brasil, 1996)

Em Minas Gerais, esse arcabouço normativo é desdobrado em resoluções específicas da Secretaria de Estado de Educação que regulamentam o

funcionamento das escolas públicas estaduais. Esta seção tem como objetivo apresentar as resoluções estaduais que regem a matrícula e orientam a organização das escolas públicas estaduais do estado, investigando sua conformidade com as diretrizes estabelecidas pela LDB e avaliando seu impacto na efetivação de práticas de gestão pedagógica e administrativa nas escolas da rede estadual.

No município onde se localiza a escola pesquisada, os anos iniciais do Ensino Fundamental são de responsabilidade do município. O acesso dos alunos às escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais se dá a partir do primeiro ano do ensino fundamental.

Por meio de resolução da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) publicadas anualmente, são estabelecidas as normas e procedimentos referentes ao Plano de Atendimento Escolar do ano subsequente. Ao final de cada ano, baseado no número de alunos matriculados no ano corrente é feito o plano de atendimento para o ano seguinte e informado ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), conforme explica Guimarães (2025):

Elaborado anualmente o plano de atendimento escolar é o resultado de um estudo com o objetivo de elaborar uma projeção do quantitativo de turmas e alunos para o ano letivo subsequente, realizado pelas SRE em articulação com as SME e escolas da rede estadual de ensino. Busca-se com isso garantir a continuidade dos estudantes já matriculados na rede pública de ensino, além de disponibilizar vagas para aqueles que desejam uma vaga em uma escola da rede pública, aqueles que já abandonaram os estudos e desejam retomar e aqueles que efetuaram inscrições no cadastro escolar através do SUCEM (Guimarães, 2025, p. 31).

O Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento de Matrícula (SUCEM), é um sistema que organiza e encaminha os alunos para as vagas nas escolas públicas estaduais. Obedecendo ao estabelecido pela Resolução SEE 4.917/2023, substituída pela Resolução SEE Nº 5.058/2024, para pleitear uma vaga nas escolas estaduais de Minas Gerais para o ano de 2025 os responsáveis deveriam fazer a inscrição do aluno via internet pelo SUCEM.

Os alunos já matriculados e frequentes, tem a matrícula automaticamente renovada pelo sistema. Como os alunos do quinto ano, do município de Charmingosa fazem parte de outros sistemas (municipal ou particular), todos os alunos que

desejam uma vaga em escola da rede estadual precisam fazer este cadastro ao passarem para o sexto ano do Ensino Fundamental. De acordo com o endereço informado no cadastro, as matrículas são direcionadas para a escola mais próxima da residência do aluno. Como estabelece a Resolução SEE Nº 5.058/2024:

Art. 2º - O SUCEM tem como objetivo operacionalizar a inscrição e o encaminhamento para matrícula dos candidatos/estudantes às vagas no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, para ingresso no ano de 2025 na Rede Pública de Ensino de Minas Gerais.

Art. 3º - Para os fins desta Resolução, considera-se:

I. zoneamento: divisão do município em pequenas áreas territoriais, por bairros, localidades rurais ou regiões próximas à residência do candidato/estudante, constituído de escolas municipais e/ou estaduais que oferecem, as etapas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissional;

II. zona: agrupamento de zoneamentos limítrofes;

III. inscrição: manifestação de interesse do candidato/estudante que deseja ingressar ou necessita mudar de escola na Rede Pública de Ensino de Minas Gerais, realizada pelos pais ou responsáveis, ou o estudante, quando maior de idade através de formulário eletrônico disponibilizado na internet;

IV. encaminhamento: alocação do candidato/estudante em escola pública conforme disponibilidade de vagas e critérios definidos nesta Resolução, após a inscrição no SUCEM (Minas Gerais, 2024).

A Resolução SEE 4.869/2023 que estabelece normas e diretrizes para o Plano de Atendimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para o ano de 2024, apresenta em seu capítulo IV, as seguintes condições para a organização de turmas do Ensino Fundamental:

Art. 38 - O número máximo de estudantes por sala de aula será de:

I. 25 (vinte e cinco) estudantes na Pré-Escola e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Regular - e EJA;

II. 35 (trinta e cinco estudantes) no Ensino Fundamental - Anos Finais - Regular e EJA;

Parágrafo único. O número de estudantes estabelecido por sala de aula poderá ser alterado em situações excepcionais, emergenciais ou transitórias, a critério da SEE.

(...)

Art. 39. A área das salas de aula corresponderá a 1,20m² por estudante, no mínimo, ainda que o número máximo por sala se torne inferior ao estabelecido no artigo 38 (Minas Gerais, 2023).

O documento define o limite de estudantes por turma, além de estabelecer que a área mínima de cada sala deve corresponder a 1,20 m² por estudante (Minas

Gerais, 2023). Observa-se que, na escola pesquisada, as turmas de menor rendimento, tendem a ser alocadas nas salas com tamanho menor, por serem compostas por um número reduzido de alunos em virtude das defasagens de aprendizagem que apresentam.

A enturmação pedagógica dos alunos é realizada após a efetivação da matrícula pela escola, conforme será descrito na seção 2.4. A Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 486/2022 fundamenta que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar são documentos essenciais para a organização da vida escolar. A autonomia da instituição educacional se expressa por meio do seu PPP e do seu Regimento Escolar, os quais refletem o ideal de educação da escola e viabilizam uma ordenação pedagógica das relações escolares.

Art. 121 - O Projeto Político Pedagógico deve objetivar a viabilidade de uma escola de qualidade que atenda as diretrizes educacionais, em consonância com a LDBEN.

§ 1º - A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal e educação, e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º - Cabe à instituição educacional, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do PPP com os planos de educação - nacional, estadual, municipal -, com o contexto em que a escola se encontra inserida e com as necessidades locais e de seus estudantes.

(...)Art. 128 - O Regimento Escolar deve conter, no mínimo:

IV - elementos constitutivos da organização didático-pedagógica, tais como:

b) critérios de matrícula, organização do trabalho escolar e formas de avaliação (Minas Gerais, 2022).

Diante do que dispõe a Resolução CEE nº 486/2022, a organização do trabalho escolar, e a enturmação entendida como parte desta organização, é uma ação que se insere no âmbito da autonomia da escola, sendo regulamentada internamente por meio do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar. Esses documentos, construídos coletivamente no interior da unidade escolar, refletem as concepções, os objetivos e a organização do trabalho pedagógico, permitindo que a instituição defina critérios próprios para a formação de turmas, conforme sua realidade, contexto e necessidades educacionais.

A Resolução SEE nº 4.948/2024, indica que a educação nas escolas estaduais de Minas Gerais deve orientar-se pela concepção de educação integral, desta maneira todas as ações da escola devem ser praticadas visando favorecer o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural de cada estudante. (Minas Gerais, 2024). Na prática, isso implica organizar os grupos de aprendizagem de modo a respeitar a diversidade e as diferenças, promovendo a inclusão de todos e estimulando a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Além disso, ao considerar a transição entre as etapas da Educação Básica, a escola deve garantir continuidade no percurso formativo, evitando rupturas que comprometam o avanço contínuo da aprendizagem. Por fim, em consonância com o caráter de qualidade social e com o dever de assegurar o Ensino Fundamental, todas as ações devem ser planejadas para otimizar os recursos disponíveis e potencializar o exercício pleno da cidadania desde os anos iniciais até os finais (Minas Gerais, 2024).

No âmbito das políticas educacionais do Estado de Minas Gerais, o Projeto Político Pedagógico é concebido como instrumento fundamental para a organização do trabalho pedagógico e para o fortalecimento da identidade institucional das escolas. Considerando sua função estruturante e a exigência de uma construção democrática e contextualizada, a Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) 4984/2024 estabelece ainda que:

Art.9º. O Projeto Político Pedagógico, documento que estabelece os objetivos, diretrizes e metas da unidade escolar, a partir da construção coletiva, para a formação de cidadãos com direitos à proteção e à participação social deverá:

(...)III. Conter o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam os programas, projetos e práticas pedagógicas da escola, em consonância com as diretrizes da SEE/MG (Minas Gerais, 2024).

Ao estabelecer direitos e deveres de estudantes e profissionais e legitimar as ações previstas no PPP, o Regimento permite que cada escola ajuste a enturmação de acordo com suas especificidades, respeitando a legislação vigente e expressando suas intenções formativas. Dessa forma, a autonomia conferida pelo Regimento Escolar assegura que a enturmação seja planejada intemamente,

garantindo coesão entre as metas pedagógicas, o perfil dos estudantes e os recursos disponíveis.

Embora estados e municípios tenham a responsabilidade de organizar seus sistemas de ensino e orientar o funcionamento das escolas, em relação à enturmação essa organização ocorre, muitas vezes, de forma bastante genérica. Barboza (2006) aponta que a Secretaria de Educação de Minas Gerais, assim como outras instâncias educacionais, não apresenta diretrizes claras quanto à organização interna das turmas pelas escolas. As orientações sobre a composição de turmas nas escolas são usualmente divulgadas por meio de portarias e se limitam, em grande parte, à definição do número de alunos por sala e aos critérios para alocação de professores, levando em conta fatores como tempo de magistério, formação acadêmica e situações funcionais específicas.

A enturmação, nesse contexto, permanece como uma prática que depende, em grande medida, da iniciativa e da capacidade de gestão das escolas, exigindo que seus profissionais articulem conhecimentos técnicos e sensibilidade pedagógica para tomar decisões que considerem as desigualdades educacionais e promovam o direito à aprendizagem. Assim, compreender como essa prática se concretiza no cotidiano escolar é essencial para avaliar a efetividade da política educacional em nível local.

A seguir, na seção 2.3, a Escola Nova Esperança, campo empírico desta pesquisa, é apresentada e caracterizada, contempla aspectos da sua estrutura física, administrativa e dinâmica pedagógica, compondo o cenário no qual se insere o processo de enturmação dos anos finais do ensino fundamental.

2.3 APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA NOVA ESPERANÇA

A Escola Nova Esperança, está localizada na cidade de Charmosa⁶, estado de Minas Gerais e faz parte de umas das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) da região Leste. De acordo com dados do IBGE, em 2022, a população de Charmosa era de 87.360 habitantes e o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 1,9 salários mínimos. Em relação ao IDEB, no ano de 2023 o IDEB

⁶ Nome fictício atribuído à cidade.

para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública foi 6,4 e para os anos finais, de 4,9 (IBGE, 2025).

O bairro em que a escola está inserida é residencial, mas possui uma área comercial com empresas que empregam tanto os alunos como seus familiares. A área onde a escola está localizada tem uma boa infraestrutura, com ruas e avenida principal asfaltada, além de grande circulação de veículos e pessoas. Outra área do bairro, tem características diferentes, sendo marcada pela violência, tráfico de drogas, construções irregulares e falta de infraestrutura. Além dessas áreas, a escola recebe alunos de bairros vizinhos que também apresentam essa diversidade territorial com áreas de maior ou menor vulnerabilidade social.

A escola não possui prédio próprio, funcionando no imóvel que pertence a uma Ordem Religiosa Católica. É uma construção da década de 1960, para o funcionamento de uma escola de cursos técnicos profissionalizantes⁷, que pertencia à citada ordem.

A escola atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No ano de 2024, a instituição ocupava três, dos cinco pavimentos do prédio. No pavimento que está no nível da rua, há um grande portão que dá acesso a uma área que funciona como um estacionamento. Essa área dá acesso à portaria da escola que tem dois portões, um de entrada de todos que chegam à escola e outro de saída dos alunos ao final de cada período de aula.

Neste pavimento, já dentro da escola há uma pequena área de circulação que dá acesso às diversas repartições. Funcionam aí uma biblioteca, um pequeno depósito, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de aula, a secretaria, a diretoria e a sala dos professores com um banheiro para os funcionários. Há também outra sala de aula, porém ela é isolada das demais repartições deste piso, e o acesso a ela se dá pelo piso inferior com dois lances de escada para subir. Neste piso, todos os ambientes são arejados e bem iluminados.

No piso inferior ficam as demais salas de aula, os banheiros dos alunos, a cozinha e o refeitório. Não há pátio, mas uma área de circulação que corresponde a

⁷ O Instituto foi criado como um trabalho de pastoral-social, por iniciativa de um religioso, também professor e filósofo, que atuava na paróquia do bairro onde se situa a escola. Em 1967, em convênio com a Universidade do Trabalho de Minas Gerais (ULTRAMIG), o instituto passou a ofertar para a comunidade cursos profissionalizantes de corte e costura, marcenaria, pedreiro e carpinteiro entre outros (Oliveira, 2022)

um corredor largo entre as salas e é onde acontece o recreio. Neste pavimento há dez salas de aula (no dia a dia da escola os números nas salas identificam as turmas que funcionam nelas) e entre elas, as salas nove, 10, 16, 17, 18 e 19 são amplas e arejadas, possuem janelas grandes e boa luminosidade natural. Quatro das 10 salas desse piso estão numa área de subsolo⁸, sendo salas 11, 12, 13 e 14.

Das quatro salas, apenas a sala 11 possui uma janela ampla com vista para a área externa; as demais são pequenas, escuras e quentes, exigindo o uso constante de luz artificial e ventiladores. Localizadas de frente para um corredor fechado, apresentam acústica inadequada, ecoando ruídos externos, comprometendo a escuta e a comunicação em sala, especialmente quando há movimentação no corredor ou quando a porta da sala em frente permanece aberta. Por serem menores, as salas 12 e 13 na maior parte dos anos do recorte temporal desta pesquisa, foram ocupadas por turmas com maiores defasagens de aprendizagem. A escola possui, ainda, duas quadras descobertas que ficam em outro pavimento, inferior ao das salas de aula.

Quadro 1: Equipamentos Pedagógicos e Dependências da Escola Estadual
Nova Esperança – 2024

Equipamentos Pedagógicos e Dependências	Possui
Escola com Acessibilidade	Não
Dependências com Acessibilidade	Não
Sanitário com Acessibilidade	Não
Alimentação fornecida	Sim
Água filtrada	Sim
Sanitário dentro do prédio da escola	Sim
Biblioteca	Sim
Cozinha	Sim
Laboratório de Informática	Sim

⁸ A construção foi realizada em um terreno em declive, característico de área de morro, exigindo a execução em diferentes níveis ou camadas. Para adaptar a edificação à topografia natural do local, parte da estrutura foi implantada em um nível inferior, ficando parcialmente abaixo da linha do solo – ou seja, em subsolo. Já os demais ambientes foram distribuídos nos níveis superiores, acompanhando o relevo e permanecendo acima do solo.

Laboratório de Ciências	Sim
Sala de Leitura	Não
Quadra de Esportes	Sim
Sala para diretoria	Sim
Sala para os professores	Sim
Sala de atendimento especial	Não
Água tratada (rede pública)	Sim
Energia Elétrica (rede pública)	Sim
Esgoto (rede pública)	Sim
Lixo com coleta periódica	Sim
Lixo Reciclagem	Não
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Televisão	Sim
Internet	Sim
Banda larga	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Censo Escolar 2024 - QEdU, (2025)

O quadro 1 mostra que a escola possui uma estrutura funcional, mas com limitações importantes no que diz respeito à inclusão e sustentabilidade, fato que está associado principalmente à falta de investimentos do governo estadual no prédio onde a escola está instalada por ser imóvel alugado e não de propriedade de Estado.

Entre os anos de 2004 e 2023, a escola foi administrada pela mesma gestora. Ela se manteve no cargo, sendo reeleita para vários mandatos até se aposentar. Em 2023 quando se aposentou quem assumiu a gestão foi sua vice que já participava da gestão desde 2007. Uma das vice-diretoras era Orientadora Educacional desde 2002 quando assumiu a vice-direção em 2016 e continuou responsável, de fato, pelas questões pedagógicas da escola, juntamente com as demais especialistas.

O Quadro 2 descreve a composição do corpo profissional da escola com detalhamento do quantitativo de profissionais das áreas administrativa e pedagógica, distribuídos por função e totalizados, incluindo professores regentes, especialistas, professores de apoio e auxiliares de serviços de Educação Básica (ASB).

Quadro 2 – Quantitativo de Profissionais da Escola – 2025

Função	Gestão Escolar	EEB's	Professores		ATB's	ASB's
Nº de trabalhadores	4	3	44 Efetivos	12 Designados	5	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações da secretaria escolar (2025).

No ano de 2025, conforme lista de alunos impressa a partir de dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), disponível na secretaria, a escola contava com 635 alunos matriculados, sendo 345 no Ensino Fundamental/Anos Finais e 290 no Ensino Médio, distribuídos em 24 turmas, nos três turnos de funcionamento da escola, como apresentado no quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição de Alunos nos Turnos e Turmas no Ano de 2025

Ano de Escolaridade	Turma	Quantidade de alunos
	Turno vespertino	
6º ano Ensino Fundamental	T ⁹ 1	27
	T2	27
	T3	28
7º ano Ensino Fundamental	T1	35
	T2	33
	T3	23
8º ano Ensino Fundamental	T1	28
	T2	33
	T3	30
Ano de escolaridade	Turma	Quantidade de alunos
	Turno matutino	
9º ano Ensino Fundamental	T1	28
	T2	34

⁹ A letra T refere-se à Turma e o número à direita da letra identifica cada uma das turmas de acordo com o ano de escolaridade. Sendo T1 Turma 1, T2 Turma 2, T3 Turma 3. As turmas serão assim identificadas ao longo do texto.

	T3	25
1º ano Ensino Médio	T1	27
	T2	34
	T3	25
2º ano Ensino Médio	T1	24
	T2	23
	T3	22
3º ano Ensino Médio	T1	27
	T2	25
	T3	22
Ano de Escolaridade	Turma	Quantidade de alunos
	Turno noturno	
1º ano Ensino Médio	T1	23
2º ano Ensino Médio	T1	21
3º ano Ensino Médio	T2	17

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do Simade. (2025).

O Índice Socioeconômico da escola, segundo o PPP, é considerado médio. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), respondidos pela escola anualmente. Esta interpreta esse índice identificando que as variáveis socioeconômicas exercem importante influência na aprendizagem dos alunos, pois dadas as condições de vida do aluno, o seu desempenho escolar tende a acompanhá-lo (Escola Nova Esperança, 2022, p.13).

De acordo com a Nota Metodológica¹⁰ do Indicador de Necessidade de Suporte elaborada pelo QEdU e pelo Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no

¹⁰ A *Nota Metodológica do Indicador de Necessidade de Suporte*, elaborada pelo Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) em parceria com o portal QEdU (2025), apresenta a metodologia utilizada para mensurar o grau de suporte necessário às escolas públicas, considerando três dimensões: social, insumos e aprendizado. Cada uma delas é composta por subdimensões específicas, avaliadas por meio de dados do Saeb, Censo Escolar e Indicador de Nível Socioeconômico, cujos resultados são expressos por um sistema de cores — verde (situação favorável), amarela (situação intermediária) e vermelha (alta vulnerabilidade). O documento busca subsidiar

Debate Educacional (IEDE), a dimensão social é composta por duas subdimensões: a proporção de estudantes com baixo nível socioeconômico e a proporção de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI).

O Quadro 4 a seguir sintetiza a classificação das escolas localizadas na sede do município de Charmosa quanto às dimensões socioeconômica e racial, conforme os dados disponibilizados pela plataforma QEDU. A organização das informações em faixas de cor – verde, amarela e vermelha – permite visualizar o grau de vulnerabilidade social de cada unidade escolar e compreender as desigualdades existentes entre as escolas.

políticas públicas de equidade e qualidade educacional, permitindo identificar, com base em evidências, as unidades escolares que demandam maior atenção das redes de ensino.

(Fonte: QEDU; IEDE. Nota Metodológica do Indicador de Necessidade de Suporte. 2025. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>)

Quadro 4 – Comparativo das Dimensões Socioeconômica e Racial entre as Escolas da Sede do Município de Charmosa

Escola	Nível Socioeconômico (INSE)	Raça-Cor Preto-Pardo-Indígena(PPI)	Síntese Interpretativa
A	● Verde	● Verde	Boa condição socioeconômica e menor concentração de estudantes PPI
B	● Amarelo	● Amarelo	Situação social intermediária, com parte dos alunos em vulnerabilidade e diversidade étnico-racial moderada
C	● Vermelho	● Amarelo	Alta vulnerabilidade econômica, com parte dos alunos em vulnerabilidade e diversidade étnico-racial moderada
D	● Verde	● Verde	Condições socioeconômicas favoráveis e menor desigualdade racial; contexto social estável
E	● Amarelo	● Amarelo	Situação social intermediária, com parte dos alunos em vulnerabilidade e diversidade étnico-racial moderada
F	● Verde	● Amarelo	Boa condição socioeconômica, porém, com predominância de estudantes pretos e pardos; requer políticas de equidade racial
G	● Amarelo	● Amarelo	Situação social intermediária com parte dos alunos em vulnerabilidade e diversidade étnico-racial moderada
H	● Amarelo	● Vermelho	Situação social intermediária, com alta proporção de estudantes de baixa renda e PPI
Nova Esperança	● Verde	● Amarelo	Boa condição socioeconômica, porém, com predominância de estudantes pretos e pardos; requer políticas de equidade racial
J	● Verde	● Verde	Boa condição socioeconômica e menor concentração de estudantes PPI

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do QEDU; IEDE - Nota Metodológica do Indicador de Necessidade de Suporte, 2025.(2025)

Em comparação com as escolas da sede do município de Charmosa, conforme apresentado no Quadro 4, a Escola Nova Esperança, apresenta um perfil semelhante às demais escolas dos bairros da cidade de Charmosa. Embora não figure entre as unidades com maior vulnerabilidade, integra o grupo de escolas que requerem atenção pedagógica contínua e políticas voltadas à equidade racial, como forma de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo de sua identidade escolar.

De acordo com o seu PPP, a escola reconhece o impacto significativo da colaboração entre a escola e o ambiente familiar no processo de aprendizagem e procura adotar uma abordagem proativa para envolver os responsáveis. Desta maneira:

É sabido que a participação das famílias na vida escolar afeta diretamente a aprendizagem dos estudantes, dessa forma, a escola trabalha com projetos em que a participação da família é efetivamente convidada a incentivarem seus filhos e ajudá-los na orientação dos trabalhos em que haja possibilidade dessa ação. Em relação à frequência dos responsáveis pelos estudantes, a escola faz reuniões pedagógicas bimestrais, além de recebê-los ao menos uma vez para as assembleias gerais e três vezes para encontros festivos e ou culminância de projetos (Escola Nova Esperança, 2022, p. 16).

Buscando o envolvimento das famílias na vida escolar dos estudantes, ao final de cada bimestre a escola imprime e entrega, em reunião de pais, o boletim com aproveitamento e frequência de cada aluno. Caso os pais/responsáveis não possam comparecer no dia da reunião, este boletim fica disponível por um período na secretaria da escola aguardando a retirada por eles.

Para o controle desta entrega é feita a impressão de uma lista com os alunos de cada turma, ao final da reunião cada responsável presente que pega o boletim, assina essa lista. Após a reunião, a lista vai para a secretaria e o boletim fica disponível para que o responsável que não pôde comparecer na reunião, possa retirá-lo.

Após o período de retirada do boletim na secretaria, a escola ainda tenta o contato com a família permitindo que o aluno o leve para casa com o dever de retornar com o documento assinado e apresentá-lo ao EEB. Ainda assim, nem todos os responsáveis tomam conhecimento das notas do estudante.

O Quadro 5 foi elaborado com base em documentos disponíveis no serviço pedagógico da escola. Dentre os materiais arquivados, destaca-se uma pasta contendo listas nominiais de estudantes por turma, organizadas para fins de controle da entrega de boletins aos responsáveis. Considerando que o foco da análise incide sobre as turmas de nono ano do Ensino Fundamental, foram utilizadas, neste estudo, as listas referentes ao segundo bimestre de 2022, ao primeiro e segundo bimestres de 2023 e ao segundo bimestre de 2024, por serem os registros disponíveis que atendem aos critérios da pesquisa.

Ressalta-se, contudo, que não foram localizados documentos relativos aos demais bimestres dos anos letivos mencionados. Importante destacar que embora as turmas sejam identificadas com mesmos nomes, trata-se de coortes¹¹ distintas de alunos de nono dentro do recorte temporal da pesquisa.

Quadro 5 - Boletins Retirados pelos Responsáveis na Escola

9º ano/ Turmas	Segundo bimestre/2022		Primeiro bimestre/2023		Segundo bimestre/2023		Segundo bimestre/2024	
	Nº de alunos	Nº de Boletins retirados	Nº de alunos	Nº de Boletins retirados	Nº de alunos	Nº de Boletim retirados	Nº de alunos	Nº de Boletim retirado
T1	34	23	26	25	26	19	34	28
T2	33	18	25	19	25	17	28	17
T3	28	14	22	19	22	13	20	5
T4	27	10	21	14	21	12	22	8

Fonte: Elaborado pela autora a partir da lista assinada pelos pais (2025).

A análise do quadro 5, indica uma variação no envolvimento dos responsáveis entre as turmas nos períodos analisados. Enquanto algumas turmas, como a 9º ano T1, demonstram um bom nível de engajamento, outras, como a 9º ano T3 e 9º ano T4, apresentam uma participação mais baixa.

¹¹ Em pesquisas educacionais, uma coorte geralmente corresponde a um grupo de estudantes que ingressa em determinada série, escola ou sistema de ensino em um mesmo período.

A escola considera importante a colaboração de suportes externos, como as famílias e o Conselho Tutelar, considerando como um ponto relevante para garantir que a escola mantenha seu foco no objetivo de oferecer uma educação de qualidade. Nesse sentido, prevê em seu PPP ações com apoio do Conselho Tutelar.

As redes locais são importantes para que a escola não fique sobrecarregada diante de demandas que possam levá-la ao deslocamento de seus objetivos primordiais. Assim, é indispensável a criação de estratégias, mecanismos de intervenção e articulação junto à rede de apoio. Assim, deve-se buscar a realização de um trabalho preventivo, coletivo e coeso para o pleno desenvolvimento dos estudantes, e não somente institucionalizar uma relação de acionamento da rede somente nos momentos de conflito (Escola Nova Esperança, 2022, p.16).

Ao fazer a chamada diariamente e perceberem a infrequência de um(a) aluno(a), os professores comunicam ao serviço pedagógico. A especialista, entra em contato – por telefone - com a família. Se o(a) aluno(a) continua infrequente, a família é convocada a comparecer na escola para uma conversa com a direção sobre as consequências da infrequência e assinar o termo se responsabilizando a mandar o estudante para a escola. Caso a infrequência persista, a escola encaminha o aluno para o Conselho Tutelar. De acordo com PPP:

Com vistas a melhorar as taxas de frequência dos estudantes, a escola desenvolve ações sistemáticas por meio de comunicado às famílias, comunicado ao Conselho Tutelar, realização de busca ativa dos estudantes, promoção de eventos incluindo a comunidade escolar (Escola Nova Esperança, 2022, p. 18).

Essa prática está em consonância com a Resolução SEE nº 4.984/2024, que regulamenta procedimentos a serem adotados pelas unidades escolares em casos de infrequência. Conforme estabelece o artigo 27 do referido normativo, quando o estudante faltar, sem justificativa legal, por cinco dias letivos consecutivos ou dez alternados no mês, compete ao Especialista em Educação Básica:

Art. 27- Em situações de infrequência do estudante, sem o devido amparo legal, por 5 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10 (dez) alternados no mês, caberá ao Especialista em Educação Básica:

- I- realizar acompanhamento individualizado dos estudantes com frequência irregular, por meio dos mecanismos de registro de frequência utilizados na escola, de acordo com o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico e demais orientações da SEE/MG;
- II- notificar, por escrito, pais/responsáveis legais pelo estudante faltoso, em parceria com a direção escolar, com vistas a promover o seu imediato retorno às aulas e a regularização da frequência escolar (Minas Gerais, 2024).

As ações registradas, como o envio de comunicados às famílias, a articulação com o Conselho Tutelar e a realização de visitas domiciliares, evidenciam o compromisso de acompanhar de forma individualizada os casos de infrequência escolar, conforme determina o Art. 27 da referida normativa.

Pesquisando o Livro de Correspondências expedidas pela escola, foram encontradas 64 comunicações de alunos infrequentes ao Conselho Tutelar nos anos do recorte estabelecido, a saber: 15 no ano de 2022; 16 no ano de 2023; 27 no ano de 2024 e seis em 2025 (até o mês de junho).

Mesmo diante de ações persistentes da escola, em determinados casos, os responsáveis optam por solicitar a transferência escolar do aluno. Tal postura revela não apenas a recusa dos responsáveis em corresponsabilizar-se pela trajetória escolar dos filhos, mas também a limitação dos instrumentos disponíveis à escola e à rede de proteção social. Evidencia-se, assim, uma fragilidade estrutural no regime de colaboração entre família, escola e demais instâncias do Estado, em que a transferência do aluno muitas vezes se converte em solução paliativa encobrendo, mas não enfrentando, as desigualdades e os conflitos que atravessam a vida escolar dos adolescentes.

A escola desenvolve projetos que demonstram a intencionalidade de ir além do desenvolvimento intelectual dos alunos, conforme apresenta em seu PPP:

Com a implementação da BNCC alinhada às Diretrizes Curriculares Estaduais, a Escola Nova Esperança vem executando as atividades e projetos propostos baseados nos pilares da educação em que o aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; o aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, aprender

a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver (Escola Nova Esperança, 2022, p. 10).

Embora a escola manifeste a valorização de ações voltadas ao engajamento dos estudantes e da comunidade por meio dos projetos que executa, na prática tais iniciativas encontram entraves que comprometem sua efetividade. Entre as propostas previstas no Projeto Político-Pedagógico destaca-se o Projeto Horizonte do Saber (Escola Nova Esperança, 2022), pensado para ser desenvolvido pelo Professor em Uso da Biblioteca (PEUB), com o apoio dos especialistas em Educação e dos professores de Língua Portuguesa.

Sua finalidade é oferecer aulas de reforço em Língua Portuguesa e Matemática, direcionadas sobretudo às turmas com baixo rendimento escolar, nas quais os alunos apresentam maiores defasagens em leitura, interpretação e cálculos matemáticos elementares. Entretanto, a ausência de registros sistemáticos sobre a execução do projeto e de avaliações que permitam aferir seus resultados fragiliza o acompanhamento pedagógico e impede a análise consistente de sua efetividade. Tal lacuna aponta um indício de fragilidade da escola diante do compromisso com a equidade educacional.

Essa lacuna torna-se ainda mais relevante quando articulado ao processo de enturmação pedagógica, uma vez que a falta de dados concretos inviabiliza a compreensão do impacto das ações de apoio sobre os estudantes que já se encontram em situação de maiores defasagens de aprendizagem. Nesse contexto, a inexistência de mecanismos de monitoramento interno contribui para a reprodução das desigualdades no interior da escola, na medida em que a política de enturmação, sem o desenvolvimento das ações de apoio a essas turmas, tende a reforçar a diferença entre turmas de maior e menor rendimento.

Além disso, soma-se o fato de que a escola é um espaço dinâmico, permeado por demandas que surgem diariamente e exigem respostas imediatas da equipe gestora. As especialistas, em particular, são constantemente mobilizadas para atender alunos, pais e professores, acompanhar o planejamento pedagógico, organizar reuniões de Módulo II e realizar a busca ativa de estudantes faltosos. Paralelamente, precisam responder às solicitações da Secretaria de Estado de Educação (SEE), que envolvem o preenchimento de planilhas, a elaboração de relatórios e a produção de documentos oficiais dentro de prazos restritos.

Esse conjunto de atribuições, muitas vezes de natureza burocrática, acaba por se sobrepôr à dimensão pedagógica que deveria orientar prioritariamente o trabalho escolar. Como resultado, reduz-se o tempo destinado ao acompanhamento sistemático das turmas e à implementação de projetos, comprometendo a função essencial da escola de assegurar a aprendizagem de todos os alunos e dificultando a realização de práticas voltadas à equidade e à qualidade da educação.

No cotidiano da escola, evidencia-se de forma recorrente o caráter gerencial da gestão, que se precisa se voltar prioritariamente para a administração de recursos, para a organização dos espaços e para a manutenção do funcionamento da escola. O gerencialismo na gestão escolar refere-se à aplicação de práticas administrativas típicas do setor privado nas instituições educacionais. Esse modelo busca eficiência, eficácia e resultados. Neste modelo, as práticas do gestor se concentram em resultados.

De fato, a emergência da gestão escolar pode ser associada à aposta no poder da escola enquanto agência capaz de produzir resultados mesmo quando diante de contextos difíceis. Com isso, ganha força outro tipo de métrica, que valoriza o resultado do trabalho escolar, mensurado pelo desempenho acadêmico do aluno (Burgos e Bellato, p. 924, 2019).

Dessa forma, observa-se que a incorporação de práticas gerencialistas na gestão escolar traduz-se em uma ênfase nos resultados mensuráveis, especialmente os de desempenho acadêmico. Embora essa perspectiva reforce a responsabilidade da escola diante de contextos adversos, ela tende a direcionar a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos, deslocando a centralidade da gestão pedagógica para a lógica da eficiência administrativa.

Essa dimensão, embora necessária para assegurar o ordenamento da rotina escolar, em muitos momentos se sobrepõe à esfera pedagógica, restringindo o tempo e a energia destinados ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Esse caráter gerencial evidencia-se de maneira ainda mais clara nas rotinas de controle instituídas pela escola. O acesso dos alunos ocorre por um único portão, situado junto à secretaria, o que possibilita a centralização da fiscalização. A exigência do uso da camisa de uniforme escolar é rigidamente acompanhada: no

início de cada turno, a vice-diretora, a diretora ou outro servidor da secretaria posiciona-se na entrada para verificar a padronização dos estudantes.

Caso algum deles não esteja devidamente uniformizado com a blusa da escola, impõe-se a apresentação de justificativa por escrito do responsável ou, em sua ausência, o aluno tem que retornar imediato à residência para vestir a blusa ou trazer o bilhete com a justificativa. Embora não haja impedimento formal da entrada, a exigência de documentação reforça a ênfase no cumprimento de regras. Tais práticas revelam como a gestão valoriza a dimensão organizacional e disciplinar.

Apesar das condições estruturais e físicas desfavoráveis, as instalações da escola são muito bem conservadas e limpas e todos os espaços são muito bem aproveitados. Nos períodos de recesso escolar, o menor descascado na tinta da parede é retocado por um Auxiliar de Serviço da Educação Básica (ASB), não há uma vidraça de janela quebrada ou cadeiras e mesas que não estejam em boas condições de uso.

Quanto aos equipamentos tecnológicos, há um controle do uso, em forma de agendamento, atribuindo responsabilidade pelo cuidado e zelo por parte do professor que utiliza e durante o tempo em que está utilizando, bem como há uma preocupação com a manutenção para que eles estejam sempre em boas condições.

Ao analisar a dinâmica institucional, observa-se que a escola não se organiza apenas em torno das práticas pedagógicas, mas também estabelece uma estrutura administrativa que busca garantir a efetividade de seu funcionamento. A gestão preocupa-se em articular processos e organizar os recursos de modo a assegurar a continuidade das atividades escolares e a implementação dos projetos previstos. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico explicita a relevância da dimensão administrativa para o desenvolvimento da escola, destacando sua função de integrar os diferentes aspectos do cotidiano escolar. O PPP da Escola Nova Esperança estabelece que:

No âmbito da dimensão administrativa, a estrutura organizacional é essencial para que a escola organize seus recursos humanos, processos e atividades, de forma que todos entendam suas responsabilidades e seus papéis entendendo-a como um elemento que conecta as diversas variáveis presentes no cotidiano escolar, seja do ponto de vista pedagógico ou administrativo. Na prática, a escola vem executando suas funções de maneira transparente para

assim garantir o seu bom funcionamento, principalmente no que se refere ao trabalho pedagógico, de modo que este flua com êxito todos os projetos e ações planejadas. Por meio dessa cultura já claramente instituída a escola também planeja, acompanha e avalia os recursos financeiros, levando em consideração as suas necessidades. Apresenta sempre uma comunicação clara de modo que todos colaboram de modos distintos, contudo visando um objetivo comum (Escola Nova Esperança, 2022, p.12).

A ênfase da escola na eficiência administrativa também se expressa no reconhecimento externo conquistado em decorrência de sua capacidade de organização e gestão dos recursos. A Escola Nova Esperança foi contemplada com o Prêmio Escola Transformação – Edição 2023, regulamentado pela Resolução SEE nº 4.818/2023, em razão dos resultados obtidos nas avaliações e indicadores acompanhados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A premiação considerou o Índice Prêmio Escola Transformação (Inest), indicador que avalia o desempenho global das escolas com base em três dimensões: o rendimento dos estudantes nas avaliações externas do SIMAVE, o fluxo escolar (aprovação e permanência dos alunos) e a taxa de participação nas provas aplicadas. Para participar da edição de 2023, as escolas deveriam alcançar no mínimo 80% de participação dos alunos nas avaliações e demonstrar melhoria entre os resultados do Inest-1 e do Inest-2.

Conforme as orientações da SEE/MG, as escolas contempladas deveriam aplicar os recursos financeiros recebidos em projetos selecionados a partir do *Portfólio* de Projetos do Prêmio Escola Transformação, documento elaborado pela Secretaria com o objetivo de assegurar a coerência pedagógica e o alinhamento das ações às políticas públicas educacionais do Estado. O portfólio apresentava diversas opções de projetos como Atletismo, Rádio Escolar, Horta Escolar, Oficinas Pedagógicas, Robótica e Inovação, Aprendizado Além dos Muros, Fanfarra Escolar, *Podcast* Educativo e Leitura em Foco.

Tal conquista revela não apenas o empenho da equipe gestora em atender às exigências administrativas e burocráticas estabelecidas pelos órgãos centrais, mas também o alinhamento da escola a uma lógica de gestão orientada por resultados e indicadores de desempenho. Nesse sentido, a premiação, além de representar um recurso financeiro suplementar, reafirma o caráter gerencial da gestão escolar,

voltada à busca da eficiência, da visibilidade institucional e do cumprimento de metas.

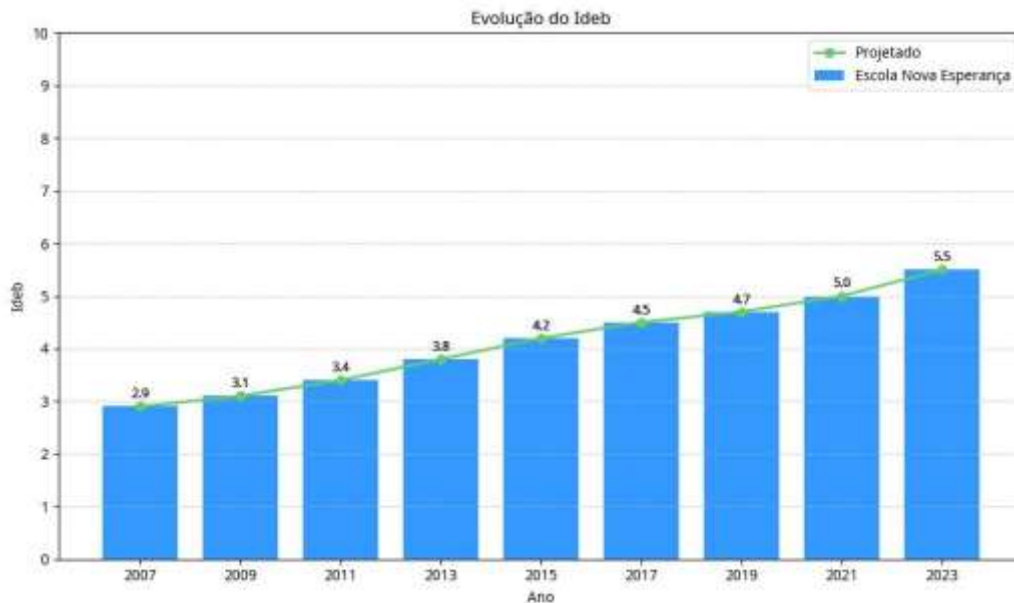
Os projetos selecionados pela escola estavam entre os disponibilizados pelo *Portfólio* de Projetos do Prêmio Escola Transformação. A escolha dos projetos conforme quadro apresentado no Apêndice A, desta dissertação, passou pela aprovação da Superintendência Regional de Ensino (SRE). Em 2025, todos os projetos desenvolvidos a partir das verbas do Prêmio Escola Transformação já se encontravam em andamento, evidenciando a capacidade da gestão escolar em administrar de forma eficiente os recursos recebidos.

A condução desses projetos demonstra uma administração atenta ao planejamento, à execução e ao acompanhamento dos recursos financeiros. Essa competência gerencial reflete-se também nos indicadores de desempenho da escola, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que vem apresentando avanços, ainda que a instituição conviva com realidades distintas, marcadas tanto por turmas com expressivas defasagens de aprendizagem quanto por turmas compostas por alunos de maior aproveitamento.

O gráfico 1, a seguir, apresenta a evolução do (IDEB)¹² do Ensino Fundamental da escola de 2007 a 2023.

¹² O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação)

GRÁFICO 1 - Evolução do IDEB Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Nova Esperança



Fonte: Adaptado pela autora (QEdu 2025).

O gráfico 1 apresenta a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Nova Esperança entre os anos de 2007 e 2023. Nota-se uma trajetória de crescimento contínuo no desempenho da escola, com o Ideb passando de 2,9 em 2007 para 5,5 em 2023.

A escola possui um baixo índice de abandono e repetência. Ações como busca ativa de alunos infrequentes e trabalhos de recuperação paralela de notas em avaliações internas contribuem para os dados desse índice. O Quadro 9 apresenta as taxas de rendimento¹³ de 2018 a 2024:

¹³ Ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada uma destas situações constitui a Taxa de Rendimento: Aprovação + Reprovação + Abandono = 100% (QEdu, 2025).

Quadro 6 - Taxas de rendimento 9º ano (2018 a 2023)

Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2018	8,3%	1,2%	90,5%
2019	4,1%	1,9%	93,9%
2020	0,0%	1,2%	98,8%
2021	0,0%	0,0%	100%
2022	2,9%	1,9%	95,2%
2023	1,1%	0%	98,9%

Fonte: Elaboração própria da autora a partir de informações da Plataforma QEdU (2025).

O Quadro 8 aponta para uma tendência de melhora nas taxas de rendimento do 9º ano entre 2018 e 2023, com destaque para 2021, ano da pandemia, em que não houve reprovação nem abandono, resultando em 100% de aprovação — reflexo de uma política que priorizou o vínculo do estudante com a escola. Observa-se que, após esse período atípico, houve uma leve oscilação em 2022, com aumento de reprovação (2,9%) e abandono (1,9%), possivelmente associada às dificuldades do retorno presencial. Em 2023, os indicadores voltaram a melhorar, com 98,9% de aprovação, 1,1% de reprovação e ausência de abandono.

Como descrito anteriormente, a frequência é monitorada diariamente no DED e pela coordenação. Em casos de infrequência, atrasos ou indisciplina, os responsáveis são chamados na escola ou é feita visita domiciliar; havendo omissão, há encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Nos livros de Atas de Visitas de Pais foram encontrados 144 registros assinados pelos responsáveis em 2022, 152 em 2023, 153 em 2024 e 37 em 2025 até o mês de junho. A escola reconhece a influência da participação familiar no desempenho dos estudantes, compreendendo que essa parceria é um pilar fundamental para o sucesso educacional. Nesse sentido, a instituição afirma em seu PPP:

Para a escola, a participação da família afeta a aprendizagem dos estudantes de forma positiva, quando esta acompanha sistematicamente a vida escolar do filho. Por outro lado, se a família é ausente, o impacto se torna frágil, tendendo sempre a concorrer para o fracasso. Sob esse olhar, a instituição entende que para construir laços entre a escola e a família é importante estudar o contexto familiar para que assim eles possam se relacionar melhor; de modo que, quanto mais diálogo houver entre as partes, melhor será o papel de cada uma no processo de escolarização dos filhos. Sendo assim, tanto a escola quanto a família são responsáveis no desenvolvimento do educando já que as duas desempenham papéis interligados. Escola e família precisam buscar caminhos e reflexões que possibilitem uma melhor relação, considerando que ambas são muito importantes para o desenvolvimento do aluno. Nessa perspectiva, essa instituição vem ao longo dos anos promovendo ações de estreitamento familiar e, assim, conquistando gradativamente a presença e a participação da família no desenvolvimento educacional do seu estudante (Escola Nova Esperança, 2022, p.17).

Apesar das ações documentadas pela escola, a realidade prática mostra um envolvimento desigual das famílias que impacta diretamente os processos de aprendizagem e de permanência escolar. Como já destacado no Quadro 5, os responsáveis pelos alunos de melhor desempenho tendem a acompanhar mais de perto a vida escolar, enquanto aqueles cujos filhos apresentam baixo rendimento revelam participação limitada ou inexistente nos projetos oferecidos pela escola. Nos casos, quando a escola aciona repetidamente a família por situações de infrequência, não é incomum que os responsáveis solicitem a transferência do estudante, deslocando a responsabilidade da permanência para outra instituição.

Ao mesmo tempo, os professores são pressionados a realizar sucessivas atividades de recuperação para garantir que os alunos atinjam a média mínima em cada bimestre e a anual para a aprovação, o que na prática significa a supressão da possibilidade de reprovação — tratada como uma opção inviável tanto pelos professores, que terão que formular provas e testar esses alunos até conseguirem a aprovação quanto pela escola, que sofre uma queda em seus indicadores de qualidade. Essa lógica produz uma aprovação anual que nem sempre corresponde a uma aprendizagem efetiva, criando um cenário em que os indicadores oficiais se apresentam mais positivos do que a aprendizagem real dos alunos.

Sob a ótica da equidade educacional, tal dinâmica revela contradições profundas: ao invés de assegurar condições diferenciadas para que todos aprendam,

acaba reforçando desigualdades, pois os estudantes em maior vulnerabilidade permanecem com defasagens de aprendizagem não resolvidas. Nesse sentido, a política de evitar a reprovação e permanência, ainda que bem-intencionada, coloca em risco a qualidade do ensino, na medida em que privilegia resultados estatísticos em detrimento da efetiva garantia do direito à Educação.

Essa caracterização institucional é essencial para contextualizar a presente pesquisa, que tem como foco a enturmação pedagógica nos anos finais do ensino fundamental. Compreender o funcionamento da escola, suas práticas e relações, permite analisar com maior profundidade os critérios adotados na composição das turmas. A seção 2.4, a seguir, apresenta os critérios atuais de enturmação adotados na Escola Nova Esperança.

2.4 CRITÉRIOS ATUAIS DE ENTURMAÇÃO ADOTADOS NA ESCOLA NOVA ESPERANÇA

Nesta seção apresento os critérios de enturmação dos alunos praticados no Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Nova Esperança. Para a sua construção foram consultados os seguintes documentos produzidos pela escola: PPP (2012, 2022); Regimento Escolar (2016, 2022); fichas individuais dos alunos de nono ano (2024); Livro de Ata de Resultado Final (2022-2024); Livro de Comunicações Expedidas pela Escola (2022-2025); Livro de Atas de Visitas de Pais (2022-2025); Livro de Atas de Reunião Pedagógica e Conselho de Classe (2022-2025); Livro de Ocorrência de alunos (2022-2025); *Portfólios* de projetos desenvolvidos pela escola (2018-2024). Foram utilizados também dados secundários obtidos nas plataformas QEdu e Simave.

A Escola Nova Esperança atende alunos do Ensino Fundamental/Anos Finais a partir do sexto ano e Ensino Médio. A enturmação pedagógica é realizada após a efetivação da matrícula dos alunos no sexto ano pela escola, como descrito na seção 2.2. Esta é uma ação que a escola tem autonomia para desenvolver, conforme previsto em seu PPP e Regimento Escolar:

Artigo 69: A lotação das turmas no ensino fundamental far-se-á de modo a favorecer as interações ou atendimento diferenciado e o desenvolvimento apropriado das atividades curriculares tendo em

vista a garantia de uma efetiva aprendizagem (Escola Nova Esperança, 2016, p.17).

Conforme descrito na seção 2.3, a matrícula dos alunos nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais é feita pelo cadastro no SUCEM. Após esse cadastro, as informações dos estudantes já constam no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), cabendo aos responsáveis apenas confirmar a matrícula na secretaria da escola indicada.

O encaminhamento é definido a partir de critérios estabelecidos pela Resolução, como o zoneamento, que prioriza a proximidade entre residência e escola, e a disponibilidade de vagas em cada unidade (Minas Gerais, 2024). A partir dessa confirmação, inicialmente o sistema organiza automaticamente as turmas conforme o plano de atendimento, indicando em qual sala (espaço físico) cada grupo de estudantes será alocado. A partir dessa organização, acontece a enturmação pedagógica, que como será apresentada a seguir é uma ação desenvolvida no âmbito da escola.

No caso da Escola Nova Esperança, a partir da minha observação e dos relatos de outros professores, sabe-se que, em anos anteriores, os estudantes ingressantes no 6º ano eram submetidos a uma prova de sondagem em Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, não foi possível localizar registros formais sobre a aplicação dessas avaliações nos arquivos da escola — como pastas individuais, fichas de matrícula ou outros documentos oficiais. Desse modo, não se dispõe da informação exata sobre o período em que a prática teve início.

As referidas provas, elaboradas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, tinham como objetivo verificar competências básicas esperadas para os alunos que ingressavam no 6º ano, priorizando a habilidade de leitura e interpretação de textos, bem como o domínio das quatro operações matemáticas.

Os resultados obtidos nessas avaliações serviam de parâmetro para a composição das turmas, de forma que os alunos fossem organizados a partir de seu desempenho acadêmico inicial. Desta maneira, os alunos matriculados no sexto ano com uma nota maior na prova de sondagem eram melhor classificados e listados em turmas com desempenho semelhante, alunos com desempenho mediano eram listados em outra turma e assim iam se organizando as turmas de acordo com essa

classificação. Por último formava-se a turma com os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

A partir do sétimo ano, a classificação era feita pelas notas alcançadas pelos alunos no ano anterior. Sendo assim, ao final de cada ano remanejava-se um ou outro aluno para uma turma de melhor ou pior rendimento, de acordo com o seu desempenho, sendo comum, um ou dois alunos “muito problemáticos”, ser colocados na melhor turma com o objetivo de “neutralizar” seu comportamento indisciplinado.

As aulas presenciais nas escolas estaduais de Minas Gerais foram suspensas em março de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, o que acarretou mudanças na organização do processo educacional deste período. Somente em 2022 ocorreu o retorno regular das aulas presenciais e foi interrompida a aplicação da prova de sondagem com os estudantes ingressantes no sexto ano do ensino fundamental, que tradicionalmente subsidiava a análise diagnóstica inicial das turmas.

Atualmente é feita uma sondagem com os pais e com a escola de origem sobre as necessidades dos alunos que estão ingressando no sexto ano e as listas de turmas geradas pelo SIMADE vão sendo alteradas de acordo com o critério de enturmação pedagógica adotado pela escola. A partir do sétimo ano, os alunos continuam sendo remanejados entre as turmas de acordo com o desempenho no ano anterior.

Até o ano de 2021 seguia-se o mesmo critério para a formação das turmas do Ensino Médio. A partir de 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio, as turmas foram organizadas com as disciplinas eletivas e trilhas de aprofundamento selecionadas pelos alunos. Dessa forma, a composição das turmas do Ensino Médio passou a considerar interesses, trajetórias e escolhas dos estudantes.

Ao buscar informações sobre o processo de enturmação na Escola Nova Esperança ao longo dos anos, foram encontradas as seguintes informações no PPP (2012):

A enturmação, sempre que possível deverá ser feita com base no critério prioritário de faixa etária e, nos casos em que não for possível a adoção deste critério, a escola levará em conta o grau de

desenvolvimento e as experiências acumuladas pelos alunos (Escola Nova Esperança, 2012, p. 1, seção anexos).

Já no PPP atualizado em 2022, descreve “a ação educativa, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, com enturmação baseada na idade dos alunos e no desenvolvimento biológico, social e psicológico de cada um”. (Escola Nova Esperança, 2022, p. 2). Desta maneira, o primeiro critério a ser utilizado é a idade, ou seja, os alunos são enturmados no ano de escolaridade correspondente à sua idade.

A utilização de critérios como desenvolvimento biológico, social e psicológico para compor turmas, embora teoricamente sensível às diferenças individuais, carece de clareza operacional. Esses critérios são entendidos mais como orientações genéricas do que como diretrizes aplicáveis de forma justa e eficaz. Em consequência, o risco de decisões arbitrárias ou influenciadas por impressões subjetivas se intensifica, podendo reforçar desigualdades já presentes no ambiente escolar.

Embora o Regimento Escolar da Escola Nova Esperança do ano de 2016 em seu artigo 69 estabeleça que a formação das turmas no ensino fundamental deve ser orientada por um planejamento intencional, voltado à criação de grupos que estimulem a convivência entre os estudantes, possibilitem o atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem e favoreçam o desenvolvimento equilibrado das atividades curriculares (Escola Nova Esperança, 2016) na prática, a enturmação adotada nos anos finais do ensino fundamental, resultada na constituição de turmas organizadas por aproximação de rendimento acadêmico. Desse modo, alunos com melhores notas são agrupados em uma mesma sala, enquanto aqueles com resultados mais baixos são direcionados a outras.

Tal procedimento, embora aparentemente neutro, produz efeitos de separação que extrapolam a dimensão pedagógica, evidenciando a reprodução de desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais no interior da escola. Observa-se que as turmas de maior rendimento concentram, em sua maioria, alunos brancos, oriundos de famílias com melhores condições socioeconômicas e maior participação no processo escolar, ao passo que as turmas de menor desempenho são compostas

predominantemente por estudantes negros e pardos, inseridos em contextos de maior vulnerabilidade social.

A pesquisa nos livros de Atas de Reunião Pedagógica e Conselho de Classe não localizou nenhum registro de debates sobre a enturmação pedagógica dos alunos do ensino fundamental na escola pesquisada, apesar do tema ser abordado informalmente no conselho de classe do final de ano, quando é preciso mudar um outro aluno de sala. A discussão limita-se a trocas pontuais e não ao processo na totalidade. Não foi localizado o registro dessas discussões nas atas.

Ao longo dos anos da minha atuação na escola já questioneei o atual critério adotado, porém ele é defendido pela gestão com base na ideia de que, ao reconhecer as especificidades de cada turma, é possível planejar estratégias mais adequadas às necessidades de cada uma.

No entanto, a falta de interesse, as defasagens e dificuldades de aprendizagem dos alunos, o desgaste dos professores que trabalham nas turmas de baixo rendimento, além das questões estruturais da escola inviabilizam a realização de um trabalho que possa promover a melhoria na qualidade do ensino para essas turmas.

Essa justificativa da direção encontra respaldo em parte dos professores, sobretudo aqueles efetivos e com maior tempo de atuação na escola, que tem prioridade na escolha das turmas em que irão lecionar no ano seguinte. Tal procedimento está regulamentado pela Resolução SEE nº 5.085/24, a qual estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino da Rede Estadual de Minas Gerais.

A norma prevê uma ordem de prioridade que deve ser observada: em primeiro lugar, o cargo ocupado; em seguida, a titulação; posteriormente, a data da última lotação na unidade de ensino ou na Superintendência Regional de Ensino (SRE) (Minas Gerais, 2024). Na prática, esse ordenamento faz com que os professores efetivos, com prioridade e maior experiência na escola, optem pelas turmas consideradas de melhor desempenho, enquanto os professores contratados ou com menos tempo de serviço na escola, acabam tendo que trabalhar só com as turmas com maiores dificuldades de aprendizagem e indisciplina.

Essa dinâmica evidencia como critérios administrativos, ainda que assegurem a legalidade e a transparência do processo, acabam interferindo diretamente na organização pedagógica, reforçando desigualdades entre turmas e professores.

A partir da análise de diferentes documentos da escola — como as fichas individuais dos alunos, os resultados das avaliações internas e os registros de ocorrências disciplinares —, é possível identificar diferenças significativas no perfil étnico-racial, socioeconômico e de aprendizagem dos alunos. Para fins desta descrição, serão tomadas como referência as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2024.

Nono ano T1 (Sala oito): Turma com 34 alunos com a mesma faixa etária de 14 anos, apenas um aluno fora da faixa com 16 anos, sendo 21 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. É uma turma frequente, tem boa disciplina, sendo localizadas seis ocorrências com alunos e um registro de ocorrência no Livro de visita de pais ao longo do ano letivo. É a turma onde se encontra um maior número de alunos brancos. Conforme ficha individual assinada pelos responsáveis, 16 alunos são declarados brancos, 17 são declarados pardos e um aluno é declarado preto. Apenas quatro declararam receber bolsa família, enquanto os outros 30, declararam não receber o benefício. Não há nenhum aluno repetente. Há dois alunos com laudo médico, acompanhados por uma professora de Apoio Educacional (Minas Gerais, 2025).

Nono ano T2 (Sala nove): Turma composta por 28 estudantes, todos com faixa etária de aproximadamente 14 anos, sendo 14 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. De acordo com as fichas individuais assinadas pelos responsáveis, dez alunos se autodeclararam brancos, 13 pardos e cinco pretos. Sete estudantes informaram ser beneficiários do programa Bolsa Família. Os registros indicam que a maioria dos alunos apresenta frequência regular. No entanto, observam-se maiores desafios relacionados à disciplina: o livro de Atas de Advertência registra oito ocorrências envolvendo alunos dessa turma. No livro de Registro de Visitas de Pais, foram identificados cinco atendimentos relacionados a questões comportamentais ou

pedagógicas ao longo do ano letivo. Ao final do ano letivo não houve reprovação e um aluno foi aprovado por reclassificação¹⁴. (Minas Gerais, 2025).

Nono ano T3 (Sala treze): turma composta por 21 estudantes, cuja faixa etária varia entre 14 e 16 anos, sendo 14 do sexo masculino e sete do sexo feminino. De acordo com as fichas individuais assinadas pelos responsáveis, quatro estudantes se autodeclaram brancos, 16 pardos e um preto. Oito alunos informaram ser beneficiários do programa Bolsa Família (Minas Gerais, 2025).

A análise dos registros escolares evidencia um quadro preocupante de infrequência, com diversas anotações no Livro de Ata de Visitas de Pais e a notificação de três famílias ao Conselho Tutelar. A turma conta com um aluno repetente. Também foram registrados episódios de agressão física entre estudantes. No Livro de Atas de Advertência, constam dez ocorrências envolvendo alunos dessa turma, enquanto o Livro de Ata de Visitas de Pais apresenta 13 registros ao longo do ano letivo. Ao final do ano letivo, quatro alunos foram aprovados por reclassificação e um foi reprovado.

Nono ano T4 (Sala doze): Turma composta por 23 estudantes, com idades entre 14 e 16 anos, sendo 15 do sexo masculino e oito do sexo feminino. Conforme as fichas individuais assinadas pelos responsáveis, quatro alunos se autodeclaram brancos, 15 pardos e quatro pretos. Dez estudantes declararam ser beneficiários do programa Bolsa Família. Os registros escolares revelam elevada incidência de infrequência, sendo quatro famílias notificadas ao Conselho Tutelar, desses dois pediram transferência da escola.

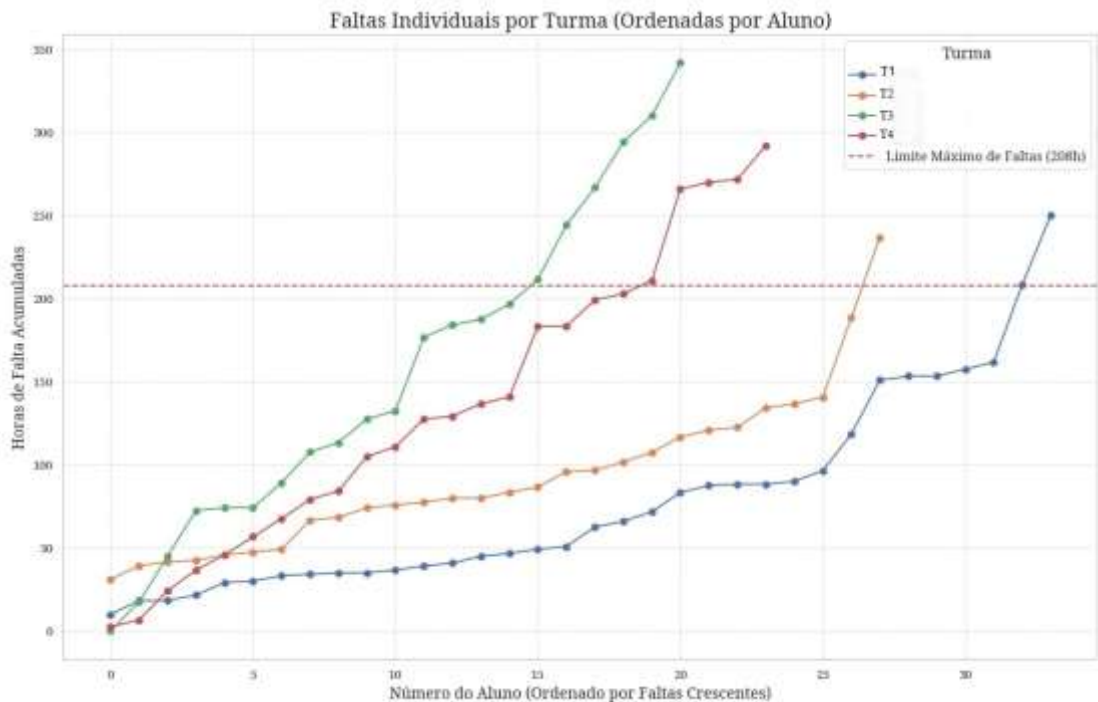
Há registros de episódios de agressão entre alunos. No Livro de Advertência aos Alunos foram contabilizadas seis ocorrências envolvendo estudantes desta turma, enquanto o Livro de Ata de Visitas de Pais registra cinco atendimentos ao longo do período letivo. Ao final do ano letivo, três alunos foram aprovados por reclassificação. (Minas Gerais, 2025)

¹⁴ Reclassificação é o reposicionamento do estudante no ano diferente de sua situação atual, a partir de uma avaliação de seu desempenho, podendo ocorrer nas seguintes situações:

(...) IV - frequência: para o estudante com frequência: inferior a 75% da carga horária mínima exigida e que apresentar desempenho satisfatório em todos os componentes curriculares. (Minas Gerais, 2024) Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf> acesso em 21 de out. 2025

O gráfico a seguir apresenta a frequência individual dos alunos em cada uma das turmas de nono ano descritas anteriormente.

Gráfico 2: Total de Faltas Individuais – 9º ano 2024



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Simade (2025)

O gráfico evidencia acentuadas diferenças entre as turmas quanto à assiduidade. Observa-se que as turmas T1 e T2 mantêm médias de faltas mais baixas com poucos estudantes ultrapassando o limite de 208 horas¹⁵. Em contraste, as turmas T3 e T4 apresentam quadros mais preocupantes: nelas, há um número maior de alunos que ultrapassam o limite máximo permitido.

Cabe ressaltar que, embora o gráfico tenha considerado a totalidade dos registros do período letivo, alguns casos específicos influenciaram ligeiramente a distribuição dos dados. Entre os alunos com número de faltas superior ao limite

¹⁵ Conforme o disposto no art. 24, inciso VI, da LDB 9.394/1996, a verificação do rendimento escolar deve considerar a frequência mínima de 75% do total de horas letivas, o que equivale, no caso da carga horária total de 833h20min, a um máximo permitido de 208 horas de faltas. Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação adota o mesmo parâmetro normativo nas orientações de avaliação e registro da frequência escolar, conforme previsto nas resoluções anuais de organização do ensino.

máximo permitido, observou-se que, na turma T1, um estudante solicitou transferência no mês de dezembro de 2024; na turma T2, um aluno foi aprovado após processo de reclassificação; na turma T3, houve um estudante transferido no mês de novembro, um reprovado e quatro aprovados mediante reclassificação; e, na turma T4, dois alunos foram transferidos no mês de novembro e quatro foram aprovados após reclassificação. Todos esses casos foram incluídos na representação gráfica, uma vez que compõem o histórico escolar do período analisado, garantindo a integridade e a comparabilidade das informações entre as turmas.

Com o objetivo de traçar o perfil em relação à disciplina e comportamento dos alunos das turmas de nono ano do Ensino Fundamental no recorte temporal da pesquisa, ao fazer o levantamento dos anos de 2022 a 2024 nos Livros de Atas de Advertência aos Alunos e Visita de Pais, foram encontrados os seguintes registros entre as turmas.

Quadro 7 - Registro de Ocorrência com Alunos de 9º ano (2022-2024)

Ano	Turma	Total de Alunos	Livro de Ocorrências	Livro de Atas Visitas de Pais
2022	9º T1	34	2	2
2022	9º T2	33	2	0
2022	9º T3	28	9	8
2022	9º T4	27	2	8
2023	9º T1	26	2	2
2023	9º T2	25	5	3
2023	9º T3	22	6	4
2023	9º T4	21	11	9
2024	9º T1	34	6	2
2024	9º T2	28	8	5
2024	9º T3	20	10	13
2024	9º T4	22	6	3

Fonte: Elaborado pela autora (Escola Nova Esperança, 2025).

A partir da análise do Quadro 7 é possível perceber que, em todos os anos há uma turma com menores índices de ocorrências. Apesar de não ser a mesma composição de alunos ao longo dos anos, a turma de nono ano denominada T1 no recorte temporal da pesquisa é a turma com um menor número de registros, ela é também a turma de melhor rendimento.

Por outro lado, é possível identificar também a constância de uma turma com mais ocorrências, sendo o nono ano T4 em 2022, o nono ano T4 em 2023 e o nono ano T3 em 2024. Essas são também as turmas com menor aproveitamento nas avaliações externas, conforme será apresentado nos quadros adiante.

Em 2024, as turmas nono ano T3 e nono ano T4 estavam alocadas nas salas 12 e 13, conforme descrito na seção 2.3 essas salas são as menores, sendo escuras e sem ventilação natural. Como ficam de frente para o corredor de circulação do piso inferior, todo o barulho externo, inclusive das salas de aula da frente, ecoa dentro delas, dificultando o trabalho do professor e a participação dos alunos.

Ao pesquisar sobre as aprovações nas turmas de nono ano no Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas, foram encontrados os seguintes registros do Conselho de classe do final de ano. Em 2022, o resultado foi: nono ano T1, todos os alunos aprovados; nono ano T2, todos os alunos aprovados; nono ano T3, dois alunos reprovados; nono ano T4, um aluno reprovado. (Escola Nova Esperança, 2022).

Em 2023, o resultado foi nono ano T1, todos os alunos aprovados; nono ano T2, todos os alunos aprovados; nono ano T3, todos os alunos aprovados; nono ano T4, uma aluna de progressão parcial e a seguinte observação “Esta turma necessita de um monitoramento intensivo de frequência” (Escola Nova Esperança, 2023, p. 25). No ano letivo de 2024, os registros escolares indicavam que todos os alunos das turmas nono ano T1, T2 e T4 foram aprovados. Apenas a turma de nono ano T3 apresentou um caso de reprovação e quatro alunos aprovados por reclassificação. (Escola Nova Esperança, 2025).

No que se refere à continuidade dos estudos, observou-se que no ano de 2025 nove estudantes egressos da turma T3 foram matriculados no Ensino Médio noturno. Nas demais turmas, essa escolha foi menos frequente: dois alunos da turma T1, três da T2 e cinco da T4 seguiram para o Ensino Médio noturno.

Além dos aspectos étnico-raciais, socioeconômicos e comportamentais previamente apresentados, a análise das turmas de nono ano também revela um significativo desnível no desempenho acadêmico entre elas. Tal desnível pode ser constatado por meio dos resultados obtidos em avaliações internas e externas realizadas ao longo do período letivo. Embora as turmas sejam compostas por

estudantes diferentes a cada ano, o padrão de desempenho tende a se repetir, evidenciando uma continuidade nos contrastes entre os grupos.

Observa-se que uma das turmas, frequentemente referida pela comunidade escolar como a “turma boa”, apresenta níveis de aprendizagem consideravelmente superiores em relação àquela que, de forma estigmatizada, é identificada como “turma problema”, cujos resultados são consideravelmente inferiores.

A avaliação externa constitui um importante instrumento de diagnóstico da qualidade da educação básica, por possibilitar o monitoramento, em larga escala, do desempenho dos estudantes e oferece subsídios para o planejamento pedagógico das escolas. No âmbito da Escola Nova Esperança, os dados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) nos anos de 2022 a 2024, oferecem elementos significativos para esta análise.

Ainda que as turmas analisadas correspondam, em todos os ciclos, ao 9º ano do Ensino Fundamental, é fundamental destacar que os dados não representam o acompanhamento longitudinal de uma turma específica, mas sim o desempenho de diferentes grupos ao longo do tempo. A análise dos quadros referentes à participação dos estudantes e à distribuição dos níveis de proficiência permite identificar as disparidades entre as turmas do nono ano do Ensino Fundamental.

Quadro 8 - Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2022: Língua Portuguesa

Turma	Participação	Média de Ítems Respondidos	Acertos	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
9º ANO T1	97%	22 de 22	68%	6%	6%	52%	36%
9º ANO T2	100%	22 de 22	57%	3%	33%	58%	6%
9º ANO T3	91%	22 de 22	54%	10%	30%	50%	10%
9º ANO T4	93%	22 de 22	51%	4%	56%	33%	7%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados do Simave (2024).

Em relação ao desempenho em Língua Portuguesa na avaliação diagnóstica do ano de 2022, apresentado no Quadro 10 a turma nono ano T1 apresentou os melhores resultados entre as quatro turmas analisadas, com 68% de acertos e 36% dos estudantes posicionados no nível “Alto”, além de apenas 12% distribuídos nos níveis “Muito Baixo” e “Baixo” somados. Na outra extremidade, o nono ano T4 apresentou o desempenho mais preocupante com 51% de acertos e 56% dos alunos classificados no nível “Baixo”, evidenciando dificuldades significativas de aprendizagem nessa área. As turmas nono ano T2 e T3 obtiveram resultados intermediários: T2 alcançou 57% de acertos, enquanto T3 registrou 54%, com a maioria dos estudantes concentrados entre os níveis “Médio” e “Baixo”.

Quadro 9 - Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2022: Matemática

Turma	Participação	Média de itens		Níveis de Desempenho			
		respondidos	Acertos	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
9º ANO T1	97%	22 de 22	43%	18%	45%	36%	0%
9º ANO T2	94%	22 de 22	28%	42%	58%	0%	0%
9º ANO T3	86%	22 de 22	28%	47%	42%	11%	0%
9º ANO T4	93%	22 de 22	25%	56%	44%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados do Simave (2024).

No que se refere à Matemática, os resultados gerais das turmas apresentados no Quadro 09 foram inferiores aos de Língua Portuguesa, embora o nono ano T1 também tenha se destacado nessa área, com 43% de acertos e 36% dos estudantes situados no nível “Médio”. No entanto, nenhum aluno dessa turma atingiu o nível “Alto”. A situação mais crítica novamente foi observada no nono ano T4, que obteve apenas 25% de acertos, com 56% dos estudantes no nível “Muito Baixo” e os demais 44% no nível “Baixo”, indicando que 100% da turma se encontra em patamares de desempenho considerados insuficientes. As turmas de nono ano T2 e T3 apresentaram desempenho semelhante, ambas com 28% de acertos e com maior concentração de alunos entre os níveis “Médio” e “Baixo”, sinalizando desafios

relevantes na consolidação das habilidades matemáticas esperadas para a etapa de ensino.

Quadro 10 - Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano no PROEB – 2022
Língua Portuguesa

Turma	Participação	Proficiência Média	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
9º ANO T1	97%	277	10%	32%	52%	6%
9º ANO T2	100%	251	10%	62%	28%	0%
9º ANO T3	91%	239	10%	55%	20%	0%
9º ANO T4	88%	243	24%	43%	29%	5%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados do Simave (2024)

No que se refere ao desempenho em Língua Portuguesa no PROEB 2022, conforme o Quadro 10, o nono ano T1 se destacou com uma média de proficiência de 277, sendo que 52% dos alunos se encontravam no nível “Recomendado” e 6% no nível “Avançado”. Em contraste, o nono ano T3 apresentou a média mais baixa entre as quatro turmas, com 239 pontos. As turmas T2 e T4 alcançaram médias de 251 e 243, respectivamente, com a maioria dos estudantes concentrados no nível “Intermediário”. Esses dados reforçam que, apesar de algumas variações, há um padrão de desigualdade entre as turmas que se mantém ao longo dos anos.

Quadro 11 - Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano no PROEB 2022:
Matemática

Turma	Participação	Proficiência Média	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
9º ANO T1	97%	284	19%	48%	19%	13%
9º ANO T2	100%	255	28%	59%	14%	0%
9º ANO T3	91%	263	20%	65%	15%	0%
9º ANO T4	88%	251	24%	71%	5%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados do Simave (2024).

Em Matemática, os resultados do PROEB 2022 apresentados no Quadro 11, evidenciam ainda mais nitidamente as diferenças de desempenho entre as turmas. O nono ano T1 obteve a média de proficiência mais elevada, com 284 pontos, sendo 19% dos alunos situados no nível “Recomendado” e 13% no nível “Avançado”. Por outro lado, o nono ano T4 apresentou média de 251, mantendo o padrão de menor desempenho identificado também em Língua Portuguesa. As turmas T2 e T3 obtiveram médias de 255 e 263, respectivamente. Apesar de a maioria dos estudantes dessas turmas se encontrar no nível “Intermediário”, chama atenção a ausência de alunos nos níveis superiores.

Os resultados da avaliação diagnóstica de 2023, ainda que se refiram a novas composições de estudantes nas mesmas turmas nominais de 2022, mantêm o padrão de desigualdade de desempenho observado no ano anterior, especialmente entre os grupos T1 e T4.

Quadro 12 - Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação
Diagnóstica 2023: Matemática

Turma	Participação	Proficiência média	Defasagem	Aprend. Intermediária	Aprend. Adequada
9º ANO T1	100%	34%	60%	24%	16%
9º ANO T2	100%	9%	88%	12%	0%

9º ANO T3	100%	14%	81%	19%	0%
9º ANO T4	100%	10%	86%	14%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados do Simave (2024)

Em Matemática, conforme dados apresentados no Quadro 12, o nono ano T1 obteve a melhor proficiência média (34%) e a menor taxa de defasagem (60%), com 16% de estudantes com aprendizagem adequada. As turmas T2, T3 e T4 tiveram desempenho semelhante entre si, com proficiência média de 9%, 14% e 10% respectivamente. A defasagem foi de, 88% no nono ano T2, 81%, no T3 e 86% no T4, ambas também com 0% de aprendizagem adequada.

Quadro 13 - Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2023: Língua Portuguesa

Turma	Participação	Proficiência média	Defasagem	Aprend. Intermediária	Aprend. Adequada
9º ANO T1	100%	81%	8%	12%	80%
9º ANO T2	100%	32%	64%	12%	24%
9º ANO T3	100%	58%	29%	29%	43%
9º ANO T4	100%	39%	48%	29%	24%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados do Simave (2024)

Em Língua Portuguesa, os dados apresentados no Quadro 13 apontam um cenário mais positivo, sobretudo no nono ano T1, cuja proficiência média foi de 81%, com apenas 8% de estudantes em defasagem e expressivos 80% com aprendizagem adequada. As demais turmas, entretanto, mostraram desempenhos mais modestos: o nono ano T2 registrou proficiência média de 32% e 24% de aprendizagem adequada, enquanto o nono ano T3 e T4 apresentaram médias de 58% e 39%, com 43% e 24% de alunos com desempenho adequado, respectivamente.

A análise dos resultados das avaliações diagnósticas e somativas de 2024, também deixa evidente diferenças significativas no desempenho entre as turmas do 9º ano, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Quadro 14 - Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2024: Língua Portuguesa

Turma	Participação	Proficiência média	Defasagem	Aprend. intermediária	Aprend. Adequada
9º ANO T1	100%	47%	35%	35%	29%
9º ANO T2	100%	41%	46%	29%	25%
9º ANO T3	95%	9%	84%	16%	0%
9º ANO T4	100%	13%	77%	23%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos resultados do Simave (2024).

Na avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa expressa no Quadro 14, observa-se que as turmas nono ano T1 e T2 apresentam pequena diferença de desempenho. O nono ano T1 alcançou uma proficiência média de 47%, com 35% dos estudantes em nível intermediário e 29% com aprendizagem adequada. O nono ano T2 alcançou uma proficiência média de 41%, com 29% dos estudantes em nível intermediário e 25% com aprendizagem adequada.

Em contraste, o nono ano T3 obteve proficiência média de apenas 9%, com 84% dos alunos em defasagem e nenhum em nível de aprendizagem adequada. Resultados semelhantes foram identificados no nono ano T4, cujas proficiência média foi 13% e com 77% dos alunos em defasagem e nenhum em nível de aprendizagem adequada, indicando desempenho significativamente inferior ao nono ano T1.

Quadro 15 - Participação e Desempenho dos Estudantes 9º ano na Avaliação Diagnóstica 2024: Matemática

Turma	Participação	Proficiência média	Defasagem	Aprend. intermediária	Aprend. Adequada
9º ANO T1	100%	16%	85%	9%	6%
9º ANO T2	100%	4%	100%	0%	0%
9º ANO T3	95%	2%	100%	0%	0%
9º ANO T4	100%	4%	100%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A avaliação diagnóstica de Matemática - Quadro 15 - reforça as diferenças encontradas. O nono ano T1 obteve 16% de proficiência média, com 6% dos estudantes em nível adequado. Por outro, lado as turmas de nono ano T2, T3 e T4 apresentam proficiências médias extremamente baixas (4%, 2% e 4%, respectivamente), com 100% dos alunos em defasagem e ausência total de estudantes em níveis intermediário ou adequado.

Quadro 16- Participação e Desempenho dos Estudantes do 9ºano nas Avaliações Somativas 2024: Língua Portuguesa

Turma	Participação	Proficiência média	Baixo	Intermediária	Recomendada	Avançada
9º ANO T1	100%	296	3%	24%	47%	26%
9º ANO T2	100%	278	4%	36%	50%	11%
9º ANO T3	100%	233	16%	74%	11%	0%
9º ANO T4	88%	246	10%	76%	14%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados do Simave (2025).

Nos dados da avaliação somativa de Língua Portuguesa – Quadro 16, as diferenças se mantêm. O nono ano T1 alcançou a maior proficiência média (296), com 47% dos alunos no nível recomendado e 26% no nível avançado. Já as turmas T2, T3 e T4 apresentaram queda progressiva na proficiência média (278, 233 e 246,

respectivamente), com redução considerável nos níveis recomendados e avançados. Destaca-se a T3, com 16% dos alunos em nível baixo e 74% no nível intermediário, além da T4, com apenas 88% de participação e nenhum aluno no nível avançado.

Quadro 17 - Participação e Desempenho dos Estudantes do 9ºano nas Avaliações Somativas 2024: Matemática

Turma	Participação	Proficiência Média	Baixo	Intermediária	Recomendada	Avançada
9º ANO T1	100%	294	6%	41%	38%	15%
9º ANO T2	100%	267	29%	43%	29%	0%
9º ANO T3	100%	237	26%	68%	5%	0%
9º ANO T4	88%	238	43%	52%	5%	0%

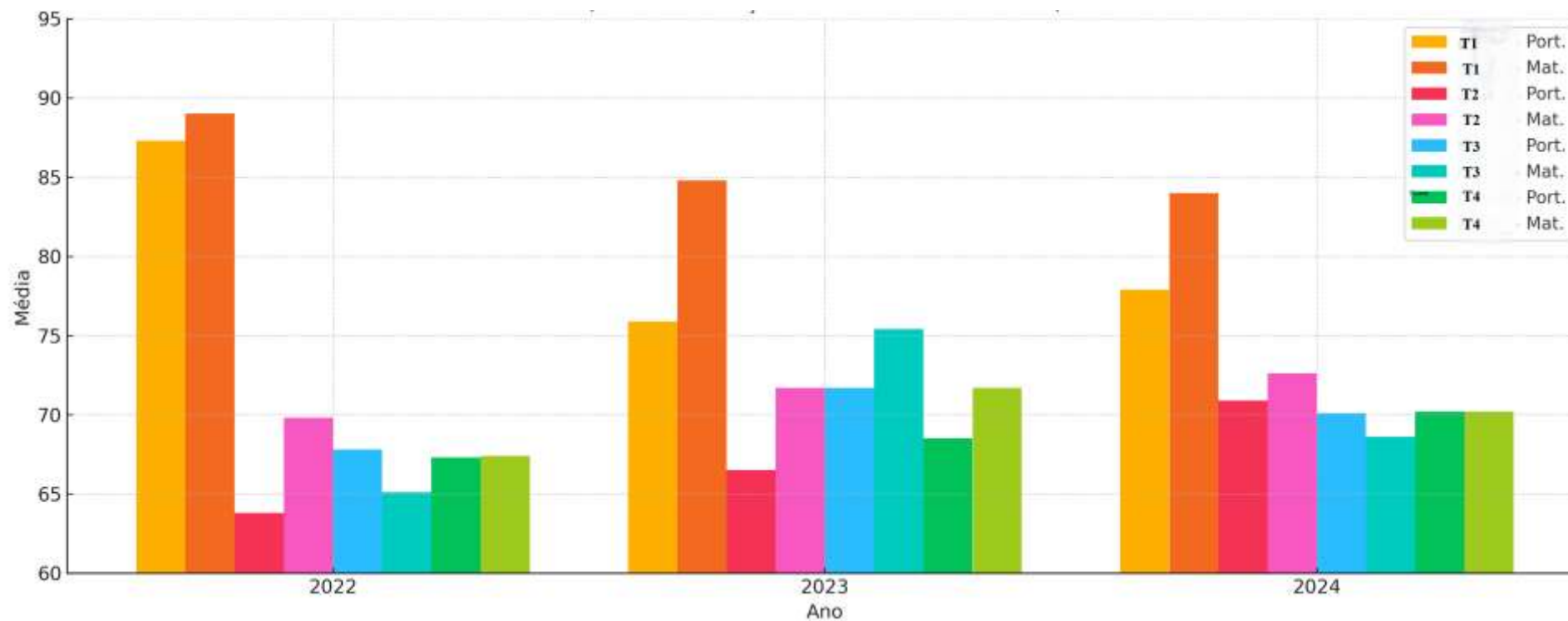
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados do Simave (2025).

Na avaliação somativa de Matemática - Quadro 17, a tendência se repete. O nono ano T1 possui a maior proficiência média (294) com 38% dos estudantes no nível recomendado e 15% no avançado. T2, T3 e T4 apresentam queda acentuada nos indicadores com destaque negativo para a T3 (proficiência média de 237 e nenhum estudante no nível avançado).

A disparidade entre as turmas reforça que o processo de enturmação foi influenciado por critérios de desempenho acadêmico, o que resultou em turmas com perfis muito distintos. A fim de encontrar dados relativos às avaliações internas¹⁶, consulte o livro de Ata do Resultado Final para acessar o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. O Gráfico 2 apresenta os resultados das médias anuais no recorte temporal da pesquisa.

¹⁶ Avaliação de aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores e equipe pedagógica da escola. De acordo o Regimento Escolar (2022, p.22) “a escola deverá utilizar procedimentos, e instrumentos diversos tais como observação, registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes e questionários.” Cada instrumento não deverá ultrapassar 30% do valor total do bimestre, equivalente a 25 pontos. São utilizados aos menos 4 instrumentos diferentes de avaliação em cada bimestre sendo amplamente utilizada a avaliação qualitativa.

GRÁFICO 3 - Média Anual do Aproveitamento em Língua Portuguesa e Matemática
(9º ano – Avaliações Internas de 2022 a 2024)



Fonte: Elaborado pela autora com informações do Livro de Ata do Resultado Final Escola Nova Esperança (2025).

Os dados revelam que o nono ano T1 manteve, de forma geral, as melhores médias anuais nos três anos analisados, indicando que uma turma tem sido, ao longo dos anos, composta por estudantes com melhor rendimento acadêmico. As demais turmas (T2, T3 e T4) apresentam médias mais baixas. A repetição de melhor resultado em certas turmas (como T1) e médias mais modestas em outras (como T2) ao longo dos anos indica uma tendência de enturmação padronizada, com critérios de agrupamento que favorecem determinados perfis de estudantes, ainda que indiretamente.

Diante das análises realizadas, observa-se que os critérios de enturmação adotados pela Escola Nova Esperança refletem uma combinação de orientações normativas, diretrizes institucionais e práticas internas consolidadas, muitas vezes pautadas mais pela viabilidade administrativa do que por princípios pedagógicos equitativos. Embora existam parâmetros definidos pela Secretaria de Estado de Educação como limites de alunos por turma e respeito à etapa de escolaridade, na prática, a organização das turmas nem sempre garante a heterogeneidade desejável ou considera o histórico de aprendizagem dos estudantes.

A persistência de padrões de desempenho semelhantes entre turmas ao longo dos anos, como evidenciado nos dados apresentados, apontam que o processo de enturmação influencia diretamente nos resultados entre as turmas da escola, reforçando desigualdades internas e dificultando a superação de lacunas educacionais.

Ademais é possível pensar a enturmação como um aspecto importante, contudo pouco debatido, não sendo localizado nos livros de atas de reuniões de pedagógica, nenhum dispositivo referente aos critérios de enturmação. Nesta escola, por exemplo, ela não é discutida, e é como é há mais de 20 anos. Com base nesse panorama, passa-se a abordar, na seção 2.5, os principais desafios enfrentados pela escola no processo de enturmação.

2.4.1 A Dimensão Política da Enturmação: entre a centralização administrativa e a autonomia pedagógica

Na prática cotidiana da Escola Nova Esperança, é possível perceber que a enturmação envolve muito mais do que um simples ato administrativo. Embora as normas indiquem uma ordem de prioridade — levando em conta o cargo, a titulação e o tempo de serviço —, o modo como essas regras são aplicadas acaba interferindo diretamente na dinâmica pedagógica da escola. O que se observa é que os professores efetivos, com maior tempo de atuação na escola e estabilidade, geralmente conseguem escolher as turmas consideradas de melhor desempenho, enquanto os contratados ou com menos tempo de serviço acabam ficando com aquelas que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e indisciplina.

De 2004 a 2023, o cargo de diretor foi exercido pela mesma pessoa. A partir de agosto de 2023 uma das vice-diretoras desta gestão, desde o ano de 2007, assumiu a direção. Durante o longo período de gestão que se estendeu de 2004 a 2023, essa forma de organização foi reforçada por uma diretora bastante centralizadora, que conduzia os processos de decisão de maneira pouco participativa. As decisões eram tomadas com base em resoluções, com pouca margem para diálogo ou flexibilidade. Assim, a pouca participação do corpo docente nas escolhas não se devia, necessariamente, à falta de interesse, mas à limitação imposta por um modelo de gestão em que as decisões vinham de cima para baixo.

Além disso, há fatores estruturais que também influenciam esse processo. Professores que lecionam disciplinas com menos aulas semanais, como Arte, Ensino Religioso ou inglês, muitas vezes não têm opção de escolha e acabam atuando em todas as turmas do mesmo ano de escolaridade. Isso exige maior deslocamento entre as turmas. Por outro lado, há professores que preferem permanecer no mesmo ano de escolaridade, independentemente do perfil das turmas, por acreditarem que isso favorece o domínio dos conteúdos e uma continuidade no trabalho pedagógico.

Em 2025, houve redução do número de turmas por ano de escolaridade, o que tomou o processo mais restrito, diminuindo a possibilidade de escolha por parte dos docentes. Tudo isso mostra como as regras, mesmo quando garantem

legalidade e transparência, podem acabar interferindo na essência do trabalho educativo.

A enturmação, nesse contexto, deixa de ser apenas uma questão organizacional e passa a refletir um dilema político e pedagógico: o equilíbrio entre o cumprimento das normas e a busca por uma gestão mais democrática e justa. Esse conflito revela o quanto as escolhas administrativas impactam as relações dentro da escola e, em última instância, as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

2.5 SÍNTESE DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NO PROCESSO DE ENTURMAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA

A enturmação pedagógica é uma ação desenvolvida no interior da escola. Apesar de existirem diversas orientações que a subsidiam, não há, até o momento, um dispositivo normativo específico que defina com clareza em que momento e de que maneira os critérios para sua realização devem ser estabelecidos. Essa ausência de regulamentação contribui para que os procedimentos adotados variem entre as escolas, sendo muitas vezes orientados por demandas administrativas ou por práticas recorrentes, em detrimento de fundamentos pedagógicos.

Considerando a enturmação pedagógica da Escola Nova Esperança, torna-se relevante descrever os principais desafios relacionados à sua implementação. Entre os obstáculos identificados, destacam-se a ausência de debates institucionais sobre o processo de enturmação, a permanência de desigualdades de desempenho entre as turmas ao longo dos anos e a preferência de parte do corpo docente — especialmente professores efetivos com maior tempo de atuação — pela manutenção do arranjo vigente. Tais fatores impactam diretamente a promoção de uma organização pedagógica mais equitativa.

Para Bernardo (2013), a enturmação é um processo que vai além das características individuais dos alunos, envolvendo também as políticas escolares que definem como os grupos são organizados. Embora as escolas recebam alunos com diferentes contextos sociais, de gênero, raça/cor, níveis socioeconômicos e habilidades cognitivas, a forma como esses alunos são agrupados pode impactar significativamente o ambiente de aprendizagem e os resultados escolares.

Como apresentado na seção 2.4, observa-se na escola pesquisada uma acentuada diferença de aprendizagem entre as turmas de nono ano do Ensino Fundamental/Anos Finais. Evidencia-se que as turmas de nono ano com melhores rendimentos coincidem com aquelas compostas por alunos com níveis socioeconômicos mais elevados e maior participação familiar, o que contribui para resultados mais expressivos nas avaliações internas e externas, como o SIMAVE e o SAEB. Nessas turmas, os professores conseguem desenvolver um trabalho com maior qualidade, dada a maior adesão dos estudantes e o apoio das famílias.

Em contrapartida, as turmas com baixo rendimento são compostas majoritariamente por alunos desmotivados, que demonstram pouca conexão entre os conteúdos escolares e suas realidades de vida. Nesses grupos, a participação nas aulas é reduzida, e há um claro distanciamento entre escola e família.

A pesquisa realizada nos livros de Atas de Reunião Pedagógica e de Conselho de Classe não identificou registros formais de discussões sobre a enturmação pedagógica dos alunos do ensino fundamental, ainda que o tema seja eventualmente abordado de maneira informal nesses espaços, onde parte do corpo docente expressa seu descontentamento, sobretudo no que diz respeito à dificuldade de atuação com as últimas turmas, compostas por alunos que chegarão ao Ensino Médio com sérias deficiências em leitura, interpretação e operações matemáticas básicas.

A Resolução SEE-MG nº 5085/2024, determina que a atribuição das turmas aos professores observe critérios sucessivos como cargo, titulação, tempo de lotação na unidade e critérios complementares validados pela SRE, priorizando os servidores com maior tempo de serviço e idade. Esse dispositivo normativo, embora vise organizar a alocação dos profissionais, acaba por favorecer os professores efetivos com maior tempo na escola, os quais, geralmente, escolhem atuar com as turmas de melhor desempenho, reforçando a desigualdade entre os grupos escolares.

Observa-se, ainda, que os estudantes das turmas de melhor rendimento tendem a ter maior continuidade nos estudos e melhores oportunidades profissionais, sendo aprovados em vestibulares de instituições públicas e privadas, muitas vezes com o apoio de programas como o PROUNI. Em contrapartida, os alunos das

turmas de baixo rendimento, em sua maioria, enfrentam dificuldades para conduzir a Educação Básica, sendo direcionados ao subemprego, à informalidade ou até mesmo à marginalização.

Conforme destaca o PPP (2022), os bons resultados obtidos pela escola em avaliações externas, como o IDEB, ENEM, OBMEP e no programa de Mérito Estudantil, aliados ao número expressivo de alunos aprovados em vestibulares, contribuem para consolidar sua imagem positiva na comunidade local. No entanto, essa mesma realidade esconde as desigualdades internas entre as turmas, que se reproduzem de forma silenciosa, uma vez que a comunidade escolar, já acostumada a ser como é não se manifesta, aceitando como normal.

A descrição da enturmação pedagógica na Escola Nova Esperança evidencia a complexidade que permeia a organização das turmas escolares e seus efeitos diretos no processo de ensino-aprendizagem. A ausência de uma regulamentação clara e específica acerca dos critérios de enturmação, somada a práticas institucionais que, em muitos casos, priorizam interesses de ordem administrativa e a conveniência de parte do corpo docente, favorece a permanência de desigualdades internas entre as turmas de alunos.

Se por um lado a ausência de regulamentações claras e específicas acerca dos critérios de enturmação permite que critérios sejam criados a partir dos interesses da gestão, por outro lado a autonomia institucional constitui um princípio fundamental da gestão democrática, possibilitando o debate coletivo e a construção de diálogos que promovam maior efetividade na tomada de decisões (Luck, 2009). Nesse sentido, a forma como a escola exerce sua autonomia pode tanto reforçar práticas excludentes quanto potencializar mecanismos de participação que assegurem maior equidade educacional.

Cabe, portanto, repensar o processo de enturmação como uma política pedagógica estratégica, que considere os princípios da equidade e da justiça social como norteadores para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Em síntese, a descrição realizada no capítulo 2 evidencia três elementos críticos que atravessam o processo de enturmação na Escola Nova Esperança. O primeiro refere-se à desigualdade de desempenho entre as turmas, que se mantém

ao longo dos anos e revela a dificuldade em promover avanços significativos na aprendizagem dos estudantes em situação de maior vulnerabilidade.

O segundo aspecto diz respeito à composição social e racial das turmas de baixo rendimento, marcadas pela predominância de alunos pretos, pardos e de famílias com menores recursos socioeconômicos, o que reforça a reprodução de desigualdades estruturais dentro do espaço escolar. Por fim, destaca-se a ausência de discussões sistemáticas sobre a enturmação pedagógica e seus efeitos nas discussões e espaços de escuta e decisões da escola, o que limita a construção de alternativas coletivas e contribui para a naturalização desse modelo de organização.

Tais evidências reforçam a necessidade de compreender a enturmação não apenas como uma prática administrativa, mas como uma ação pedagógica e política, cujas escolhas impactam diretamente a equidade educacional e o direito à aprendizagem de todos os estudantes

O Capítulo 3 apresenta o referencial teórico que orienta a investigação, reunindo autores que se dedicam ao estudo da enturmação pedagógica e suas implicações para a organização do trabalho escolar, a gestão da diversidade e a garantia do direito à aprendizagem. A partir desses aportes, busca-se compreender de que forma os processos de agrupamento de alunos, muitas vezes naturalizados no cotidiano escolar, podem contribuir para a reprodução de desigualdades ou, ao contrário, representar uma estratégia pedagógica comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e da educação inclusiva.

3. DILEMAS DA ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS

Este capítulo tem por objetivo aprofundar a discussão teórica e analítica sobre a enturmação pedagógica. Para tanto, inicia-se com a abordagem das percepções conceituais sobre enturmação, visando compreender os fundamentos que sustentam tal prática e as diferentes formas de concebê-la no contexto da gestão escolar. Em seguida, são analisados os reflexos da enturmação no processo de ensino e aprendizagem, bem como em aspectos da trajetória acadêmica dos alunos, destacando as possíveis consequências das escolhas realizadas nesse processo.

Em diálogo com esse debate, abordam-se os conceitos de igualdade, equidade educacional e educabilidade, fundamentais para pensar práticas escolares que promovam a aprendizagem de todos os alunos. A relação entre a enturmação pedagógica e a gestão democrática é também explorada, discutindo-se em que medida os processos decisórios relacionados à enturmação pedagógica dos alunos contempla a participação da comunidade escolar.

As evidências apresentadas no capítulo 2 revelaram a permanência de desigualdades no interior da escola, expressas na diferença de desempenho entre as turmas de nono do Ensino Fundamental, na predominância de estudantes pretos, pardos e com menor nível socioeconômico nas classes de menor rendimento, bem como na ausência de discussões sistemáticas sobre os efeitos da enturmação nos espaços de discussão e decisões coletivas. Tais constatações, observadas a partir da minha experiência docente e da análise empírica, indicam que a enturmação não pode ser compreendida apenas como uma ação de natureza administrativa, mas como um processo pedagógico e político que interfere diretamente no percurso escolar dos alunos.

Diante desse cenário, o capítulo 3 dedica-se à discussão teórica da enturmação pedagógica em diálogo com os conceitos de igualdade, equidade educacional e educabilidade, ressaltando como esses princípios se constituem em referenciais fundamentais para a efetivação do direito à aprendizagem de todos os alunos. Além disso, problematiza-se a gestão democrática como condição necessária para que a autonomia escolar seja exercida não como reforço de práticas

excludentes, mas como possibilidade de construção coletiva de estratégias que promovam maior justiça social (Dubet, 2004) no espaço escolar.

Na segunda parte do capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo-se o tipo de investigação realizada, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise adotados. Por fim, são discutidos os três eixos que estruturam a análise dos dados empíricos, permitindo uma compreensão mais ampla e crítica dos efeitos da enturmação pedagógica no contexto investigado.

3.1 PERCEPÇÕES CONCEITUAIS SOBRE ENTURMAÇÃO

Compreender a dinâmica e o funcionamento das escolas públicas de educação básica demanda uma análise que transcenda as disposições formais contidas em diretrizes curriculares, resoluções normativas ou orientações expedidas pelas Secretarias de Educação. O cotidiano escolar é marcado por uma racionalidade prática, muitas vezes orientada pela lógica da eficiência, na qual se busca alcançar os melhores resultados possíveis com recursos escassos e tempo limitado.

Nesse cenário, as ações e decisões dos gestores e professores são frequentemente impulsionadas por demandas urgentes e imprevistas, restando pouco espaço para revisões estruturais ou inovações que possam comprometer o funcionamento do que já está operando de maneira “satisfatória”. É nesse contexto que se insere a enturmação pedagógica dos alunos.

A enturmação pedagógica ou composição de turmas consiste no processo de organização e agrupamento de alunos em turmas ou grupos de acordo com critérios pedagógicos específicos. Esse procedimento considera fatores como faixa etária, nível de conhecimento, habilidades e necessidades educacionais dos estudantes. Esse processo impacta significativamente na trajetória escolar dos alunos, uma vez que interfere diretamente nas interações, no ritmo das aulas e nas estratégias didáticas adotadas podendo favorecer ou limitar o desenvolvimento educacional conforme os critérios utilizados (Alves; Soares, 2007)

Nessa perspectiva, Silva (2018) amplia a compreensão sobre a enturmação ao destacá-la como um dos diversos mecanismos que contribuem para a estratificação da Educação, sendo capaz de reproduzir, criar ou atenuar desigualdades nas oportunidades de aprendizagem entre diferentes grupos sociais. Do mesmo modo, de acordo com Bernardo (2013), organização dos alunos em turmas, sejam elas homogêneas ou heterogêneas, têm impactos relevantes nas instituições de ensino, afetando o ambiente de aprendizagem, as expectativas dos educadores, o clima escolar e as abordagens pedagógicas utilizadas.

Barboza (2006) considera que a forma como se realiza a composição de turmas nas escolas ainda constitui um campo pouco explorado e, sobretudo, carente de regulamentação específica, o que transfere às instituições escolares a responsabilidade de definir seus próprios critérios de enturmação. Esse processo pode se pautar em critérios de homogeneidade ou heterogeneidade, levando em consideração variáveis como idade, rendimento acadêmico e outros fatores contextuais. Ressalta, ainda, que a escolha entre esses modelos não é neutra, mas reflete concepções pedagógicas e políticas educacionais subjacentes, capazes de impactar diretamente a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e a promoção da equidade educacional.

De modo mais recente, Anazawa e Pazello (2023, pag. 5) definem a enturmação como “um processo de alocação de estudantes em turmas escolares, com finalidades pedagógicas, baseado em características observáveis relacionadas ao processo de aprendizagem, como o desempenho ou habilidades cognitivas, entre outras”.

Tal definição amplia a compreensão dessa prática, ao indicar que a composição das turmas não é apenas uma ação administrativa, mas uma estratégia pedagógica que considera os efeitos das interações entre os estudantes e o potencial impacto dessas interações sobre o desempenho acadêmico.

Ainda, de acordo com Anazawa e Pazello (2023), a identificação dos critérios utilizados na enturmação pedagógica requer metodologias específicas que permitam compreender as práticas institucionais adotadas pelas escolas. Uma das possibilidades envolve a análise da composição das turmas a partir de dados

quantitativos sobre os alunos como idade, desempenho escolar ou outros indicadores relevantes.

Essa abordagem, conforme sugerido por Sorensen (Sorensen,1970 *apud* Anazawa e Pazello, 2023), permite inferir padrões de agrupamento, desde que se disponha de informações detalhadas sobre o universo de estudantes matriculados e suas respectivas turmas. No entanto, esse tipo de levantamento é frequentemente limitado pela indisponibilidade de dados completos, o que dificulta a identificação precisa dos critérios utilizados.

Em função disso, uma alternativa metodológica amplamente empregada é a coleta de informações junto aos profissionais das instituições de ensino, como diretores e professores. Essa estratégia pode se dar por meio de questionários, análise de documentos institucionais ou entrevistas, permitindo captar as justificativas e racionalidades subjacentes às decisões de enturmação. Anazawa e Pazello (2023) destacam ainda que, em alguns casos, a triangulação dessas fontes — incluindo contatos diretos com as escolas — é necessária para validar as informações, evidenciando o caráter complexo e multifacetado desse processo organizacional.

Lima (2016), analisou como diferentes práticas escolares, especialmente a composição das turmas, podem contribuir para a produção ou o enfrentamento das desigualdades educacionais. Com base em um estudo de campo realizado em quatro instituições escolares, identificou que os critérios de enturmação adotados variam significativamente entre as escolas e não são, em sua maioria, sistematizados em diretrizes pedagógicas claras.

Entre os principais critérios observados estão: a ordem de chegada no ato da matrícula; a idade e a maturidade percebida dos estudantes; o desempenho acadêmico; o comportamento disciplinar; e o equilíbrio entre gêneros nas turmas. Além disso, constatou-se que em algumas instituições os turnos escolares influenciam diretamente a forma de agrupamento dos alunos. Em certos casos, há o esforço de garantir turmas heterogêneas, como estratégia pedagógica de valorização da diversidade; em outros, predominam práticas de agrupamento homogêneo com base em desempenho ou idade (Lima, 2016).

Tais evidências reforçam a tese de que o processo de enturmação, está ligado às concepções de gestão escolar, ensino-aprendizagem e justiça educacional (Lima, 2016). Sendo assim, a maneira como os estudantes são agrupados em turmas está intrinsecamente relacionada a escolhas institucionais que dialogam com concepções de aprendizagem, de justiça educacional e com o próprio projeto político-pedagógico da escola.

A ausência de diretrizes claras e uniformes sobre os critérios de enturmação amplia a autonomia das escolas, mas também abre espaço para práticas baseadas em conveniências operacionais ou em percepções subjetivas dos profissionais da Educação, sem respaldo em fundamentos pedagógicos consistentes.

Dessa forma, compreender as bases conceituais e as implicações da enturmação torna-se essencial para o enfrentamento das desigualdades educacionais. O modo como as turmas são constituídas influencia diretamente o ambiente de sala de aula, os processos de ensino-aprendizagem e as oportunidades de participação e desenvolvimento dos alunos. Os efeitos dessas escolhas, tanto a médio quanto a longo prazo, repercutem nas trajetórias dos alunos, podendo acirrar desigualdades ou, ao contrário, promover contextos mais equitativos, inclusivos e democráticos. Pensar a enturmação como um ato pedagógico intencional, planejado e fundamentado é, portanto, um desafio urgente para a consolidação de práticas escolares comprometidas com a equidade e com a valorização das diferenças.

A partir dessas percepções iniciais, torna-se necessário refletir sobre os efeitos concretos da enturmação no processo de ensino e aprendizagem. A forma como as turmas são constituídas impacta diretamente na dinâmica da sala de aula, influenciando não apenas as estratégias metodológicas adotadas pelos docentes, mas também o envolvimento dos alunos, o ambiente de aprendizagem e os resultados educacionais. Assim, na subseção a seguir, serão discutidos os principais reflexos da enturmação pedagógica no desenvolvimento do processo de ensino, com base em autores da área e nas evidências analisadas nas práticas escolares.

3.1.1 Reflexos da Enturmação Pedagógica no Processo de Ensino e Aprendizagem e na Trajetória Acadêmica dos Alunos

A forma como as turmas escolares são compostas repercute diretamente na organização do trabalho pedagógico e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Como discutido nas seções anteriores, a enturmação reflete concepções de aprendizagem, critérios institucionais e escolhas políticas que moldam a dinâmica interna da escola.

Ao agrupar os estudantes com base em determinados critérios definem-se, implicitamente, expectativas quanto ao desempenho acadêmico, ao comportamento e ao ritmo de aprendizagem dos alunos (Barboza, 2006; Bernado, 2013). Essas definições afetam não apenas a prática docente, mas também a interação entre os sujeitos, a construção do currículo e a gestão do tempo e dos recursos didáticos. Para além de uma ação organizacional, a enturmação tem o potencial de favorecer ambientes inclusivos e dialógicos ou, ao contrário, de reforçar desigualdades e segmentações (Alves; Sares, 2007; Gomes, 2005). Assim, compreender seus reflexos no processo de ensino é essencial para avaliar em que medida tal prática contribui para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos.

Ao considerar a enturmação como uma prática que vai além da organização logística da escola, é possível compreender seus efeitos à luz dos aportes teóricos de Pierre Bourdieu. Bourdieu (2009) propõe o conceito de *habitus* para designar os esquemas de percepção, pensamento e ação incorporados pelos sujeitos ao longo de sua trajetória social.

Quando alunos são agrupados de acordo com critérios como desempenho ou comportamento, acabam por desenvolver disposições diferentes frente à aprendizagem, que se expressam no engajamento escolar, nas expectativas em relação a si mesmos e nas relações com os colegas, professores e demais profissionais da escola.

Além disso, a forma como se realiza a enturmação pode reforçar desigualdades relacionadas ao acesso ao capital cultural, já que turmas com menor domínio das competências valorizadas pela escola tendem a ser expostas a práticas pedagógicas menos exigentes ou descontextualizadas.

Esse processo pode ocorrer de modo naturalizado, configurando o que Bourdieu (2009) denomina de violência simbólica, ou seja, a imposição de estruturas de dominação de forma dissimulada, sob aparência de neutralidade ou mérito. A

consequência desse cenário é a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola, por meio de práticas que legitimam distinções entre estudantes como se fossem fruto exclusivo de habilidades individuais, quando, na verdade, refletem uma estrutura social mais ampla.

Dessa forma, compreende-se que a enturmação, ao estruturar as condições nas quais os alunos são inseridos na escola, atua como um mecanismo potente de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, especialmente quando orientada por critérios que ignoram as diferenças estruturais de origem entre os estudantes. Tal como propõe Bourdieu, práticas que aparentam neutralidade, como a organização de turmas com base em desempenho, ocultam mecanismos de exclusão simbólica e reiteram a lógica meritocrática, muitas vezes incompatível com os princípios de equidade educacional.

Nesse mesmo sentido, Cortesão (1998) aprofunda a discussão ao analisar as consequências da enturmação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando como os critérios utilizados para organizar turmas podem impactar diretamente a experiência escolar. Segundo a autora, “qualquer que seja o critério escolhido para fazer essa organização, ele terá, muito provavelmente, efeitos (não esperados) que poderão contribuir para a constituição de turmas sócio culturalmente homogêneas” (Cortesão, 1998, p. 16).

Essa homogeneização pode reforçar desigualdades sociais, favorecendo alunos cujas famílias compartilham valores próximos aos da escola e marginalizando aqueles provenientes de contextos socioculturais distintos. Além disso, a autora alerta para o risco de rotulação das turmas, como “boas” ou “problemáticas”, o que afeta negativamente a autoestima e a autoimagem dos alunos, especialmente os inseridos em grupos considerados mais fracos ou com dificuldades, como afirma Cortesão (1998),

Os professores que trabalham em escolas sabem bem que, com frequência há turmas que são referidas como «boas», que há turmas «médias» (que são as que se consideram «normais») e também «turmas problema». Esta situação é tão frequente, tão familiar que quase se torna difícil identificar como situação problemática a existência de turmas de diferentes qualidades. E, no entanto, é muito importante tentar descobrir por que razão se juntaram na mesma classe tantos alunos «bons» ou tantos alunos «maus», mesmo que não tenha havido a intenção de agrupar na mesma sala pessoas com

características semelhantes. É desafiante descobrir por que se agiu de forma a reduzir a riqueza da heterogeneidade (Cortesão, 1998, p.07)

A reflexão proposta por Cortesão (1998) acerca da rotulação e da homogeneização das turmas escolares é corroborada por Cruz; Xavier; Oliveira (2021), que analisam as consequências da composição social das turmas a partir de dados do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras, evidenciando que os critérios de enturmação, embora muitas vezes não sejam explicitamente definidos com base em marcadores sociais, produzem efeitos significativos na dinâmica escolar. Segundo as pesquisadoras:

Os resultados iniciais revelaram, principalmente, que os estudantes com baixo desempenho escolar tendem a ser alocados numa mesma turma e isto também ocorre com alunos da cor preta. Uma consequência da composição das turmas refere-se ao efeito de pares, pois, se um aluno de uma mesma turma pode estimular o outro para o aprendizado, isto se torna mais difícil quando há numa turma, por exemplo, muitos estudantes com desempenho em Leitura abaixo do esperado. O desejado é que haja maiores chances de aprendizado em classes, nas quais alunos com diferentes níveis de desempenho estejam em contato (Cruz; Xavier; Oliveira, 2021, p. 15).

Embora não haja, em regra, uma intencionalidade declarada na formação das turmas com base em critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, as autoras apontam que decisões pautadas em indicadores como desempenho e histórico de reprovação acabam por introduzir vieses que afetam de forma desigual os estudantes (Cruz; Xavier; Oliveira, 2021).

A constatação de que a enturmação pode atuar como um fator de reforço das desigualdades educacionais é reforçada por Anazawa e Pazello (2023), que investigaram os efeitos da prática de enturmação por habilidade em escolas municipais da cidade de São Paulo. O estudo evidencia que, ao invés de promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem, o agrupamento de alunos com base em desempenho tende a produzir impactos negativos sobre os resultados escolares, especialmente entre os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social.

Segundo os autores, “escolas que adotaram tal prática estão associadas a menores ganhos de nota média, em uma magnitude 7,4% menor em relação ao

ganho esperado da escala SAEB”, sendo que os efeitos mais acentuados recaem sobre “os alunos próximos e abaixo da mediana de nota” (Anazawa; Pazello, p. 15).

Além disso, os dados indicam que essa forma de enturmação está associada a um maior percentual de alunos de baixo nível socioeconômico, o que reforça sua vinculação a processos de estratificação educacional. Esses achados reforçam a ideia de que, embora muitas vezes legitimada como uma estratégia para adequar o ensino às necessidades dos estudantes, a enturmação por habilidade tende a cristalizar desigualdades estruturais, reproduzindo no espaço escolar as assimetrias sociais mais amplas.

Alves e Soares (2007), destacam a influência significativa dos critérios de enturmação pedagógica tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na trajetória acadêmica dos estudantes ao afirmar que “as oportunidades educacionais não são as mesmas em todas as turmas devido à interação do efeito contextual das salas de aula com as características dos indivíduos, o que potencializa estas últimas” (Alves; Soares, 2007, p. 53).

Nesse sentido, a forma como as escolas agrupam os alunos exerce um papel estruturante no chamado efeito-escola, uma vez que a organização das turmas influencia diretamente o desempenho, a progressão dos estudantes e a dinâmica pedagógica institucional. Os mesmos autores enfatizam que:

Os resultados revelam que o efeito-escola se estrutura pela forma como as escolas organizam os alunos em turmas. A formação das turmas por nível de habilidade impacta não apenas o nível de desempenho dos alunos, mas também as diferenças nas taxas de progresso observadas durante o estudo. Os critérios de formação de turmas contribuem para que pequenas diferenças entre os alunos se transformem em grandes diferenças entre os grupos e acirrem a estratificação escolar de uma forma mais ampla (Alves; Soares, 2007, p. 53).

Além disso, com base na literatura internacional, os autores ressaltam que a composição das turmas influencia o conteúdo curricular, o senso de eficácia dos professores e os resultados dos alunos, sobretudo por meio do chamado efeito de pares, ou seja, os processos de interação entre os estudantes que interferem diretamente em seus resultados escolares, atitudes, motivações e expectativas (BURNS; MASON, 2002 *apud* ALVES; SOARES, 2007).

O diálogo sobre enturmação pedagógica dos alunos, permite compreender a importância deste processo no interior das escolas públicas estaduais de Minas Gerais. Este processo impacta diretamente na relação entre os alunos e o *lócus* onde de fato as relações de ensino e aprendizagem acontecem, ou seja, a sala de aula. Na seção 3.1.2, serão apresentados os critérios relacionados à enturmação homogênea e heterogênea e suas implicações para o contexto de aprendizagem.

3.1.2 Enturmação Homogênea e Heterogênea: entre iguais ou diferentes?

Ao tratar da composição das turmas escolares, é fundamental compreender os diferentes modelos de enturmação adotados pelas instituições de ensino. Dentre esses modelos, destacam-se a enturmação homogênea e a enturmação heterogênea, cujas lógicas de organização refletem concepções distintas sobre o processo de aprendizagem, o papel da diversidade e a promoção da equidade educacional.

A análise crítica dessas formas de organização das turmas permite refletir sobre seus efeitos no ambiente escolar, nas interações entre os estudantes e nas trajetórias acadêmicas, sobretudo no que se refere à reprodução ou ao enfrentamento das desigualdades educacionais.

Os dados empíricos apresentados por Lima (2016) reforçam a necessidade de refletir criticamente sobre os critérios adotados na composição das turmas e seus desdobramentos para a equidade educacional. Essa reflexão é também sustentada por Gomes (2005), ao apontar que a formação de turmas homogêneas com base no desempenho dos estudantes apresenta impacto limitado sobre a melhoria do rendimento escolar, sendo considerada uma das intervenções educacionais de menor eficácia. Apesar de amplamente difundida, essa prática tende a acentuar desigualdades, ao promover a segregação dentro das salas de aula e reforçar a associação entre baixos desempenhos e marcadores sociais como raça, etnia e condição socioeconômica.

Em contrapartida, a organização de turmas heterogêneas — compostas por alunos com diferentes níveis de competência — pode favorecer interações mais amplas e contribuir para a redução das diferenças de desempenho entre os

estudantes, ainda que alguns educadores expressem receio quanto à possibilidade de nivelamento por baixo do ensino. Nesse cenário, Gomes (2005) propõe como alternativa a adoção de grupos homogêneos temporários, organizados conforme habilidades específicas e objetivos pedagógicos pontuais, de modo a potencializar os efeitos positivos da diferenciação didática sem incorrer na cristalização de desigualdades no interior da escola.

Diante das limitações pedagógicas apontadas por Gomes (2005) quanto à eficácia da enturmação homogênea, evidencia-se a necessidade de considerar esse processo não apenas como um mecanismo de organização administrativa, mas como uma prática com profundas implicações pedagógicas e sociais. Nessa direção, Bernardo (2013) ressalta que a enturmação interfere diretamente no ambiente de aprendizagem, afetando o currículo, as práticas pedagógicas, as interações entre professores e alunos, e, conseqüentemente, o desempenho escolar. Em sua análise, Bernardo afirma que:

O agrupamento de alunos em turmas homogêneas ou heterogêneas é uma medida organizativa com conseqüências importantes para as escolas ou redes de ensino. O agrupamento dos alunos é um dos múltiplos fatores que afetam o ambiente de aprendizagem em sala de aula, a qualidade do currículo, a instrução, a expectativa docente, clima escolar, prática pedagógica, entre outros. A questão que se coloca para as escolas não é somente como agrupar os alunos, mas como ensinar e que ambiente de aprendizagem construir para propiciar um maior e melhor aprendizado (Bernardo, 2013, p.155).

Nesse sentido, a reorganização dos alunos em turmas deve estar acompanhada de propostas pedagógicas coerentes, capazes de promover aprendizagens significativas e de garantir que a diversidade presente nas salas de aula seja considerada como um elemento que constitui o processo educativo, e não como um obstáculo a ser contornado.

A discussão sobre a enturmação homogênea e heterogênea evidenciou as tensões entre diferentes formas de organização pedagógica no interior da escola, revelando como essas escolhas podem reforçar desigualdades ou, ao contrário, contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento. Considerando que a heterogeneidade seja, em muitos contextos, defendida como uma estratégia mais

inclusiva, sua efetividade depende da adoção de práticas pedagógicas intencionais que reconheçam e valorizem as diferenças entre os estudantes.

Nesse sentido, para avançar na compreensão dos desafios que envolvem a composição das turmas e a garantia do direito à aprendizagem, torna-se necessário dialogar com os conceitos de igualdade, equidade educacional e educabilidade. A próxima seção propõe-se a aprofundar esse debate, articulando referenciais teóricos que oferecem subsídios para repensar a enturmação como parte de uma política pedagógica comprometida com a justiça social.

3.2 IGUALDADE, EQUIDADE E EDUCABILIDADE: FUNDAMENTOS PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A compreensão dos processos de enturmação pedagógica exige o diálogo com conceitos fundamentais que estruturam o campo da educação pública, sobretudo no que se refere à garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes. Entre esses conceitos, destacam-se a igualdade, a equidade educacional e a educabilidade, que se articulam na perspectiva de uma educação comprometida com a justiça social (Dubet, 2004). Nesse sentido, Dubet (2004) ressalta que a justiça social implica assegurar condições mínimas de recursos e proteção àqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, de modo a reduzir as desigualdades e possibilitar oportunidades reais de aprendizagem.

A análise desses princípios permite não apenas refletir sobre a organização das turmas da escola, mas também compreender de forma crítica os limites e as possibilidades das práticas escolares diante da diversidade dos alunos. Assim, esta seção tem por objetivo discutir os significados e as implicações desses conceitos, evidenciando sua relevância para o enfrentamento das desigualdades educacionais no contexto da Escola Nova Esperança.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagra a igualdade como princípio fundamental do direito à Educação, ao assegurar que o acesso e a permanência na escola devem ocorrer sem qualquer forma de discriminação. O artigo 5º estabelece a igualdade como direito fundamental de todos, enquanto o artigo 6º reconhece a Educação como um direito social.

Especificamente, o artigo 206, inciso I, dispõe como princípio do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), o que significa que a garantia constitucional não se restringe à matrícula, mas inclui também a oferta de condições que possibilitem a efetiva permanência e o desenvolvimento do estudante no ambiente escolar. Sendo assim, a igualdade educacional prevista pela Carta Magna não implica apenas tratar todos de forma idêntica, mas requer a eliminação de barreiras históricas, sociais, econômicas e culturais que possam restringir o exercício pleno desse direito, assegurando oportunidades reais de aprendizagem a todos os cidadãos.

De acordo com Lopez (2005), ao tratar todos de forma idêntica, a igualdade muitas vezes ignora as diferentes necessidades dos alunos. A equidade educacional, por sua vez, ajusta esses recursos e apoios com base nas necessidades individuais de cada aluno, permitindo que todos alcancem seu potencial

Como destaca López (2005), a igualdade é um valor estruturante no campo educacional, sobretudo no que se refere aos princípios republicanos de universalização do acesso e das oportunidades de aprendizagem. No entanto, embora fundamental, a igualdade formal, quando aplicada de maneira homogênea, tende a desconsiderar as desigualdades materiais, sociais e culturais que atravessam a trajetória dos estudantes, podendo, assim, gerar novos processos de exclusão. Nesse sentido, o autor afirma que:

(...) a noção de equidade não compete nem desloca a de igualdade, mas ao contrário, a integra, ampliando-a em suas múltiplas dimensões. Não há equidade sem igualdade, isto é, sem essa igualdade estruturante que define o horizonte de todas as ações (López, 2005, p. 68).

Franco et al. (2007) reforçam essa perspectiva ao argumentar que a equidade, no âmbito escolar, deve estar intrinsecamente articulada à eficácia, sendo desejável que as práticas escolares promovam, simultaneamente, a melhoria do desempenho médio dos estudantes e a redução das desigualdades internas. A equidade, nesse contexto, não se limita à distribuição de recursos ou de oportunidades, mas está relacionada à capacidade da escola de responder, de

forma justa, às diferentes necessidades educacionais de seus alunos, com vistas à superação das desvantagens históricas que afetam determinados grupos sociais.

A educabilidade, por sua vez, constitui o elo conceitual entre igualdade e equidade. Trata-se da noção que considera os fatores internos e externos que influenciam a capacidade de aprender de cada estudante, envolvendo não apenas suas predisposições individuais, mas também as condições sociais, culturais e escolares que determinam sua trajetória educativa. Para que a igualdade de direitos e a equidade de oportunidades possam ser efetivas, é imprescindível compreender as múltiplas dimensões que afetam a educabilidade dos sujeitos — suas vivências, seus contextos e os recursos a que têm acesso.

Os professores reconhecem que os alunos que advêm de contextos de vulnerabilidade socioeconômica tendem a ser mais indisciplinados, desinteressados pelos conteúdos escolares e em sua maioria não correspondem às suas expectativas em relação ao aproveitamento escolar. Ao separar estes alunos em turmas homogêneas os próprios professores tendem a desacreditar no potencial da turma, oferecendo menos oportunidades pedagógicas.

López (2005), afirma que o conceito de educabilidade se refere a um conjunto de recursos, atitudes e predisposições que possibilitam o sucesso escolar e convida à reflexão sobre as condições sociais necessárias para que todos os jovens tenham acesso a uma educação de qualidade.

Mais do que capacidade de aprender, a educabilidade está ligada à possibilidade concreta de participar ativamente do processo educacional formal e de nele permanecer com êxito. Nessa mesma linha, Pereira e Rambla (2012) afirmam que a educabilidade deve ser compreendida como um conceito de natureza social e relacional, e não como uma característica puramente individual. Segundo os autores:

A tese central é de que o conceito de educabilidade é de tipo social e não individual; toda criança é potencialmente educável, são as condições sociais, familiares e escolares que facilitam ou impedem o desenvolvimento desta potencialidade. As condições de educabilidade são do tipo relacional, ou seja, se manifestam na relação entre o contexto social, o contexto familiar e o contexto escolar. Ao falar de educabilidade, estaremos nos referindo as condições necessárias para que a educação formal seja possível (Pereira; Rambla, 2012, p. 7).

Para que a equidade educacional seja efetivamente concretizada, é necessário que seu percurso reconheça a educabilidade dos alunos. Como apresentado anteriormente o conceito de educabilidade, segundo Lopez (2005), refere-se ao conjunto de recursos, aptidões e condições sociais que permitem ao estudante frequentar a escola com sucesso. Isso implica reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em uma relação pedagógica que demanda tanto a atuação dos professores quanto o acesso dos estudantes aos meios necessários que o aproximem da finalidade da escola, ou seja a educação formal.

Desse modo, a enturmação pedagógica deve considerar que muitos alunos chegam à escola com desigualdades de origem que afetam diretamente sua educabilidade. Se tais condições não forem reconhecidas e compensadas por políticas públicas e estratégias pedagógicas diferenciadas, a simples divisão das turmas tende a reforçar exclusões e aprofundar desigualdades, contrariando o princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

A família, ao lado do Estado, tem papel central nesse processo. A Constituição Federal de 1988 (art. 205) define a Educação como direito de todos e dever compartilhado, indicando que a educabilidade decorre de uma adequada distribuição de responsabilidade escola e investimento da família. Investir na Educação de um estudante não se limita a aspectos financeiros, como aquisição de materiais escolares, planejamento de ingresso no ensino superior, pagamento de cursinhos ou contratação de professores particulares. Trata-se também de dedicar tempo ao incentivo diário, participar de reuniões de pais, acompanhar projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola e construir vínculos que entrelacem a família e a escola.

A literatura evidencia que um ambiente familiar funcional, caracterizado por coesão, lazer e um clima positivo, favorece melhores resultados escolares (Mahendra; Marin, 2020). Famílias com melhores condições financeiras, além de oferecerem maiores perspectivas de futuro aos filhos, tendem a estar mais envolvidas no processo educativo. Por outro lado, a ausência desse suporte pode potencializar dificuldades de aprendizagem e levar a comportamentos que impactam

negativamente a organização pedagógica da escola. A escola reconhece que fatores como desigualdade social, pobreza, violência e desinteresse familiar influenciam a frequência escolar e fragilizam a educabilidade dos estudantes.

Entretanto, conforme discutem Saraiva e Wagner (2013), a relação entre família e escola é marcada por assimetrias e por um jogo de expectativas e responsabilizações mútuas, no qual a escola tende a interpretar as famílias a partir de modelos idealizados de funcionamento. Nesse contexto, categorias como “famílias estruturadas” e “desestruturadas” emergem no discurso docente como formas de explicar o desempenho escolar dos alunos, ainda que tais classificações simplifiquem a complexidade das configurações familiares e possam reforçar estigmatizações.

Nessa mesma direção Resende, Cunha e Nogueira (2024) identificam um discurso recorrente entre profissionais da Educação, no qual as dificuldades escolares são explicadas a partir das limitações familiares e sociais dos alunos, fazendo circular representações das famílias populares como “omissas”, ausentes ou “desestruturadas”.

Embora esse discurso expresse desafios reais do trabalho docente em contextos de vulnerabilidade, ele também assume um caráter moralizante ao deslocar para o âmbito familiar a responsabilidade pelos problemas escolares e obscurecer o papel da própria escola na construção de condições mais equitativas de educabilidade (Resende; Cunha; Nogueira, 2024).

Diante desse quadro, a enturmação pedagógica assume importância estratégica pois a forma como as turmas são organizadas pode mitigar ou acentuar desigualdades de origem. Uma enturmação pautada no rendimento dos alunos pode reproduzir a segmentação social no interior da escola; já uma enturmação que considere a equidade, articulando as dimensões da educabilidade pode contribuir para reduzir desigualdades e promover a efetivação do direito à Educação de qualidade para todos.

Discutir os conceitos de igualdade, equidade e educabilidade é essencial para entender como a enturmação acontece e até que ponto a escola pública consegue cumprir sua função de garantir uma educação de qualidade para todos. Esses princípios ajudam a olhar para além da simples divisão de turmas e mostram que,

quando a organização se baseia apenas no rendimento dos alunos, corre-se o risco de reforçar desigualdades já existentes. Ao invés de criar oportunidades para todos, esse tipo de prática acaba concentrando os estudantes com mais dificuldades em determinados grupos e, ao mesmo tempo, privilegiando os que já chegam com melhores condições de aprendizagem.

Pensar a enturmação a partir da equidade significa reconhecer a diversidade de trajetórias, levando em conta que muitos alunos enfrentam barreiras sociais, econômicas e culturais que afetam diretamente sua educabilidade. Por isso, repensar a enturmação implica considerar as condições sociais e educativas dos alunos, valorizando a gestão democrática como caminho para decisões mais justas e participativas. Esse debate abre espaço para compreender, na seção 3.3 a importância da corresponsabilidade entre diferentes atores na definição de critérios que efetivamente promovam equidade e qualidade educacional.

3.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA TOMADA DE DECISÕES ESCOLARES: O QUE ISSO TEM A VER COM ENTURMAÇÃO?

Dirigir uma escola não é tarefa simples. O cotidiano escolar é atravessado por inúmeras demandas que exigem respostas rápidas e, muitas vezes, simultâneas: atendimento a alunos, pais e professores; cumprimento das exigências administrativas e burocráticas determinadas pela Secretaria de Estado de Educação, como o preenchimento de planilhas, relatórios e documentos oficiais.

Na Escola Nova Esperança, essa multiplicidade de tarefas revela uma tensão constante entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica da gestão. No caso da enturmação, decisões que deveriam estar fundamentadas em critérios pedagógicos e debatidas coletivamente acabam, não raro, condicionadas por fatores de ordem prática, como a disponibilidade de salas, o número de alunos por turma e até as preferências docentes. Tal realidade demonstra que, embora a gestão reconheça a importância da equidade e da justiça social como princípios norteadores, enfrenta dificuldades para efetivar esses valores no cotidiano escolar.

A gestão escolar é um dos pilares fundamentais para o funcionamento eficiente das escolas e para a promoção de uma educação comprometida com a

qualidade e com a justiça social. Não sendo uma atividade meramente administrativa e burocrática, a gestão escolar deve ser concebida como um processo intencional e articulado, que integra as dimensões pedagógica, administrativa, financeira e relacional, conforme propõem autores como Libâneo (2004) e Luck (2009).

Nessa perspectiva, a gestão democrática assume papel central ao valorizar a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar na construção de decisões coletivas, especialmente aquelas que impactam diretamente os processos pedagógicos, como a enturmação.

Assim, esta seção tem por objetivo discutir a importância da gestão democrática na definição dos critérios de enturmação, compreendendo-a como uma prática estratégica e participativa que visa assegurar o direito à aprendizagem e promover a equidade no interior da escola.

De acordo com Libâneo (2004), a gestão escolar deve ser entendida como um processo intencional e sistemático, focado na melhoria contínua da qualidade educacional. Ela se estrutura em diversas dimensões integradas, como a gestão pedagógica, a gestão de pessoas, a gestão de recursos financeiros e materiais e a gestão administrativa. Cada uma dessas dimensões desempenha um papel essencial para garantir que a escola funcione de forma eficiente, ao mesmo tempo em que valoriza o ensino e as relações interpessoais.

A gestão pedagógica é o coração da gestão escolar, uma vez que ela se concentra diretamente no processo de ensino-aprendizagem que é a finalidade da escola. Essa dimensão envolve a coordenação das práticas desenvolvidas, o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e a promoção de intervenções pedagógicas que visam superar lacunas de aprendizagem.

Luck (2009) argumenta que compreender o significado e a abrangência da gestão escolar é crucial para o sucesso de uma instituição de ensino. Isso significa que o gestor deve estar ciente de todas as dimensões envolvidas na gestão: pedagógica, administrativa, financeira e relacional. Cada uma dessas dimensões deve ser tratada de maneira integrada, pois juntas formam a base para uma escola que cumpre sua missão educacional de maneira eficaz. O gestor, nesse sentido, precisa desenvolver competências que lhe permitam tomar decisões estratégicas,

liderar equipes e construir um ambiente que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, Luck (2009) destaca a importância de uma atuação voltada para a liderança pedagógica, em que o gestor não apenas administra, mas também atua como facilitador das práticas pedagógicas. Ele deve trabalhar em conjunto com os professores, auxiliando-os na implementação de intervenções que respondam às necessidades dos alunos e promovam a melhoria contínua do ensino. Ao enfatizar essa visão, Luck reflete sobre a importância da gestão participativa e colaborativa, em que o poder decisório é distribuído de forma horizontal e envolve a participação ativa de toda a comunidade escolar – professores, alunos, famílias e gestores.

Diante do exposto, é possível afirmar que a gestão democrática constitui um elemento essencial para que os processos decisórios no interior da escola, inclusive os que dizem respeito à composição das turmas, sejam orientados por princípios de equidade, transparência e corresponsabilidade. A participação efetiva dos diferentes sujeitos da comunidade escolar na definição dos critérios de enturmação contribui para a construção de ambientes mais inclusivos, onde as decisões pedagógicas estejam alinhadas às reais necessidades dos estudantes.

Na seção 3.4 a seguir, serão apresentados os recursos metodológicos que nortearão a realização desta pesquisa com a descrição dos procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa ¹⁷ caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa dentro do paradigma crítico, utilizando a triangulação de dados como estratégia metodológica para garantir maior confiabilidade e profundidade na análise das informações. Sá e Henrique (2019, p.657), afirmam que:

¹⁷ A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora. O projeto foi aprovado e autorizado para execução, assegurando a observância dos princípios éticos que orientam a produção científica.

Na busca de responder aos questionamentos inicialmente propostos, assim como atingir o objetivo inicial da pesquisa, pode-se destacar que a metodologia da triangulação tem como principal característica a combinação, a reflexão, a análise multifacetada e o cruzamento de múltiplos pontos de vista a respeito de determinado objeto de estudo, permitindo a compreensão, a comparação, a interação e a crítica intersubjetiva, com base em vários olhares reduzindo o risco de que os estudos reflitam as limitações de um único ponto de vista ou de um único método ou técnica (Sá e Henrique, 2019, p.657).

O cruzamento de diferentes fontes e métodos de coleta de dados, permite a validação dos achados ao comparar diversas perspectivas sobre a enturmação pedagógica. Para isso, a investigação se baseará na análise documental e na coleta de informações qualitativas por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola.

A análise documental tem um papel fundamental na compreensão das diretrizes institucionais que norteiam a política de enturmação na escola investigada. Conforme destacam Alves *et al.* (2021), a análise documental requer que o pesquisador estabeleça uma relação direta entre as perguntas da pesquisa e as fontes consultadas, de modo que o material selecionado esteja em consonância com os objetivos do estudo.

A presente investigação faz uso da análise documental para compreender como a enturmação pedagógica vem sendo conduzida na escola pesquisada, reconhecendo os documentos escolares como elementos que permitem apreender tanto as normativas formais quanto os modos como a gestão escolar interpreta e organiza seu cotidiano.

Foram analisados documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016,2022) da instituição, Regimento Escolar (2016, 2022) resoluções da Secretaria de Educação de Minas Gerais e registros internos como as atas de reuniões de módulo II (2022 a 2025), atas de reuniões de pais (2022 a 2025), atas de registros de ocorrência de indisciplina (2022 a 2025), atas de visita domiciliar e busca ativa de alunos infrequentes (2022 a 2025), fichas individuais de alunos (2024), arquivo de correspondências enviadas (2022 a 2025), entre outros documentos que se relacionam com a organização das turmas e com o desempenho acadêmico dos estudantes.

Complementando essa abordagem, a pesquisa utilizou dados qualitativos, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Segundo Gil (2008), a entrevista pode ser compreendida como um instrumento de pesquisa que se estabelece por meio da interação social entre pesquisador e o participante, em um diálogo no qual a primeira busca coletar informações relevantes e o segundo se apresenta como fonte de dados. A utilização desse recurso na presente pesquisa justifica-se pela possibilidade de acessar percepções, experiências e interpretações acerca da enturmação pedagógica. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a diferentes sujeitos da comunidade escolar, sendo:

- Gestão escolar: diretora e uma vice-diretora, com o objetivo de compreender os critérios de enturmação adotados, os atores envolvidos nesse processo, os aspectos positivos e negativos da prática e as percepções sobre a efetividade da organização atual das turmas para a aprendizagem dos alunos e para a equidade educacional;

- Equipe pedagógica: Uma especialista em Educação Básica (EEB), efetiva atuante no turno matutino, a fim de compreender sua participação na definição dos critérios de enturmação e suas percepções acerca dos efeitos dessa prática na aprendizagem dos alunos. Inicialmente, a entrevista semiestruturada seria feita com duas especialistas, uma que atua no turno matutino e outra que atua no turno vespertino, porém a especialista efetiva no turno vespertino encontrava-se em afastamento para tratamento de saúde desde o ano de 2024. Optamos por não entrevistar a especialista contratada pelo pouco tempo que ela atuava no cargo, tendo em vista que ela já era a segunda no ano de 2025 a ocupar a vaga. Também não foi entrevistada a especialista do turno noturno que atende apenas aos alunos do Ensino Médio, tendo em vista que o foco da pesquisa são os anos finais do Ensino Fundamental.

- Professores: seis docentes do nono ano do Ensino Fundamental que lecionam em pelo menos duas das três turmas da escola, incluindo a de menor rendimento. O objetivo foi captar suas percepções sobre o perfil das turmas, as diferenças no trabalho pedagógico realizado em cada grupo, as estratégias diferenciadas empregadas e as expectativas em relação ao desempenho dos alunos. A escolha dos professores do nono ano deve-se ao fato de que este ano de

escolaridade encerra o Ensino Fundamental e são as turmas onde as diferenças mais se acentuam. Outra razão é que estas turmas são sistematicamente avaliadas pelo Simave e Saeb, sendo possível a análise de rendimento nestas avaliações, das referidas turmas.

Para fins de análise, optou-se por não utilizar a nomenclatura administrativa dos sistemas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na identificação das turmas. As três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental investigadas no ano de 2025 foram denominadas **T1**, **T2 e T3**, de modo a evitar associações a classificações institucionais prévias e assegurar maior neutralidade analítica na interpretação dos dados.

O quadro a seguir apresenta os sujeitos da pesquisa, distribuídos por categoria, indicando o número de participantes e os objetivos centrais das entrevistas semiestruturadas realizadas com cada grupo.

Quadro 18 - Sujeitos da Pesquisa

Categoria	Sujeitos da Pesquisa	Objetivo da Entrevista
Gestão escolar	Dois (diretora e vice-diretora)	Compreender critérios de enturmação, atores envolvidos, aspectos positivos/negativos e percepção sobre a efetividade da prática atual na garantia de aprendizagem de todos os alunos
Equipe Pedagógica	Uma especialista em Educação	Analisar participação na definição dos critérios e percepções sobre os efeitos da enturmação na garantia de aprendizagem de todos os alunos
Professores	Seis professores do nono ano (atuantes em pelo menos duas das três turmas, incluindo a de menor rendimento)	Analisar participação na definição dos critérios, captar percepções sobre o perfil das turmas, diferenças no trabalho pedagógico, estratégias diferenciadas e expectativas de desempenho de cada turma

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora reconheça os alunos como sujeitos centrais do processo educativo e potenciais contribuintes para a compreensão dos efeitos da enturmação pedagógica, a pesquisa optou por não os incluir como participantes em razão de limitações operacionais e éticas. Por tratar-se de um estudo individual, a coleta de dados com menores exigiria procedimentos adicionais previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, como termos de consentimento dos responsáveis e de assentimento dos estudantes, além de organização logística específica, inviabilizada pelo tempo reduzido para o trabalho de campo. Assim, a participação foi restrita à equipe escolar diretamente envolvida na enturmação, decisão metodológica que buscou assegurar a viabilidade ética e temporal da pesquisa sem comprometer sua profundidade analítica.

Os roteiros utilizados nas entrevistas semiestruturadas foram previamente elaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, assegurando a coerência entre as questões propostas e o problema investigado. A fim de garantir maior transparência metodológica e possibilitar a consulta integral do material, esses roteiros encontram-se disponibilizados nos Apêndices desta dissertação, compondo parte integrante da documentação da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre os dias 28 e 31 de outubro. O convite às gestoras e à especialista foi feito presencialmente, em suas respectivas salas de trabalho e os encontros foram agendados conforme a disponibilidade de cada uma.

A entrevista com a diretora ocorreu na sala da direção. Após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes mesmo de iniciar a entrevista, ela foi interrompida por uma mãe que necessitava de atendimento urgente, o que exigiu o reagendamento para outro momento, no mesmo dia. Já a entrevista com a especialista foi realizada na biblioteca, em um horário em que a PEUB estava em sala de aula, ficando o espaço restrito à nossa presença. Por sua vez, a vice-diretora foi entrevistada no laboratório de ciências, ambiente também utilizado para as entrevistas com os docentes.

Os professores, sujeitos da pesquisa, foram abordados presencialmente e individualmente em momentos prévios à ida ao campo, durante o recreio e os

horários de módulo, ocasião em que lhes apresentei a pesquisa em desenvolvimento e a possibilidade de participação no estudo.

Após a autorização para realização do campo, consultei o livro de ponto para identificar o horário de módulo II de cada docente e, em seguida, enviei um convite formal via *WhatsApp*, com o qual agendamos as entrevistas. As conversas ocorreram no laboratório de ciências da escola, espaço reservado e silencioso, que garantiu a privacidade necessária.

No início de cada entrevista, os participantes foram informados sobre a gravação do áudio, realizada com aplicativo próprio de celular. Posteriormente, os registros foram transcritos com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial *TurboScribe*, o que possibilitou maior agilidade no processo de transcrição.

Quadro 19 - Perfil dos Profissionais Entrevistados

Profissional	Denominação ao Longo do Texto	Escolaridade	Situação Funcional	Tempo de Atuação na Escola
Diretora 1	Gest 1	Pós-graduação	Efetivo	21 anos, sendo 16 anos na vice-direção e 2 anos e meio na direção
Vice-diretora	Gest 2	Pós-graduação	Efetivo	8 anos, sendo 2 anos e meio na vice direção
Especialista	EEB	Pós-graduação	Efetivo	4 anos
Docente 1	Doc 1	Pós-graduação	Efetivo	15 anos
Docente 2	Doc 2	Pós-graduação	Efetivo	21 anos
Docente 3	Doc 3	Pós-graduação	Efetivo	12 anos
Docente 4	Doc 4	Pós-graduação	Efetivo	2 anos
Docente 5	Doc 5	Pós-graduação	Efetivo	7 anos
Docente 6	Doc 6	Mestrado	Contratado	10 meses

Fonte. Elaborado pela autora (2025).

A análise do Quadro 20, revela que todos os profissionais possuem formação em nível de pós-graduação, sendo que um deles concluiu o mestrado. Observa-se uma variação significativa no tempo de atuação na escola, que vai de 10 meses a 21 anos, configurando um grupo que reúne tanto profissionais com muito tempo na escola quanto outros que começaram no ano em que aconteceu a pesquisa.

É importante ressaltar que todos os participantes demonstraram interesse e disponibilidade para colaborar com a pesquisa, o que possibilitou a obtenção de dados ricos e contextualizados. Para organizar de forma sistemática os resultados obtidos durante a coleta em campo, as próximas seções apresentarão a análise articulada das entrevistas e documentos institucionais, buscando evidenciar as convergências e singularidades entre as diferentes vozes que compõem a realidade da escola investigada.

3.5 COMO OS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA ENTENDEM A ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS

Nesta seção, é realizada a análise das entrevistas semiestruturadas conduzidas com as gestoras, a especialista e os docentes de nono ano da Escola Nova Esperança com o objetivo de compreender como esses sujeitos percebem e interpretam o processo de enturmação pedagógica dos alunos.

Para organizar a análise e aprofundar a compreensão sobre a enturmação dos alunos dos anos finais da Escola Nova Esperança, as respostas dos participantes foram examinadas a partir de três eixos analíticos interrelacionados¹⁸. O Eixo 1 aborda a enturmação pedagógica orientada pelo rendimento escolar, evidenciando como o desempenho acadêmico se constitui como critério central na composição das turmas.

O Eixo 2 problematiza a enturmação à luz dos princípios de igualdade, equidade e educabilidade, discutindo em que medida as práticas adotadas contribuem para a ampliação ou a fragilização das oportunidades educacionais. Por

¹⁸ As perguntas do roteiro de entrevista e as respostas dos participantes serão apresentadas em *itálico*, com o objetivo de diferenciá-las do texto analítico da pesquisadora e preservar a organização visual da seção. Tal recurso visa facilitar a identificação das falas dos sujeitos e conferir maior clareza à estrutura interpretativa desenvolvida ao longo da análise.

fim, o Eixo 3 analisa o processo de enturmação a partir da perspectiva da gestão democrática, considerando os espaços de participação, diálogo e deliberação coletiva na definição dos arranjos escolares.

A partir desses eixos, busca-se não apenas identificar convergências e divergências entre as concepções dos sujeitos, mas também compreender como tais percepções se articulam com a literatura educacional e com as práticas observadas na escola. Dessa forma, a análise contribui para uma leitura mais crítica e contextualizada da enturmação pedagógica, situando-a como um processo que envolve escolhas pedagógicas e dimensões de gestão escolar.

3.5.1 A enturmação pedagógica orientada pelo rendimento escolar

Em consonância com os procedimentos metodológicos da pesquisa, esta subseção analisa as concepções de gestores, especialista e docentes da Escola Nova Esperança sobre a enturmação orientada pelo rendimento escolar e com base em entrevistas semiestruturadas e na abordagem qualitativa adotada – a qual buscou compreender os sentidos atribuídos às práticas de organização das turmas.

Examina-se como o critério de desempenho é mobilizado e justificado, identificando convergências e tensões nos discursos, em diálogo com a literatura sobre diferenciação pedagógica, efeitos de pares e desigualdades intraescolares. Assim, evidencia-se que a centralidade do rendimento na enturmação gera implicações pedagógicas e organizacionais que ultrapassam a sala de aula e influenciam a dinâmica escolar como um todo.

Cabe destacar que, nesta análise, o critério idade-série de escolaridade não será considerado de forma central, uma vez que representa uma condição básica para o ingresso e permanência dos alunos no respectivo ano escolar. Ademais, a distorção idade-série na escola, em 2024, era inferior a 6% (INEP, 2024), indicando que esse fator não exerce influência significativa sobre a dinâmica de enturmação investigada.

Para compreender como as gestoras da Escola Nova Esperança concebem o processo de enturmação pedagógica nos anos finais do ensino fundamental, foi

formulada a seguinte questão: *“Descreva sucintamente o que é a enturmação pedagógica dos alunos.”*

A gestora 1 definiu o processo como *“a divisão das turmas de acordo com o seu grau de escolaridade (...), feita pelo número de alunos que comportam na sala”* (Gest 1, 2025), evidenciando uma perspectiva administrativa, voltada à estrutura física e quantitativa das turmas. Já a gestora 2 afirmou que *“a enturmação pedagógica define para qual sala cada um dos alunos vai ser admitido (...), e no conselho de classe a gente vê a possibilidade de que algum aluno vai ter um rendimento melhor em outra turma”* (Gest 2, 2025). Essa resposta amplia a compreensão do processo, incorporando aspectos de desempenho e ajustes pedagógicos realizados.

Nota-se, portanto, uma convergência na percepção de que a enturmação pedagógica é um instrumento de organização dos alunos, mas há divergência quanto à ênfase dada ao seu caráter pedagógico: enquanto a gestora 1 menciona critérios estruturais, a gestora 2 associa o processo a práticas de acompanhamento e remanejamento de alunos.

Após a escuta das gestoras, buscou-se compreender como os professores percebem o processo de enturmação pedagógica, uma vez que são eles os principais responsáveis pela mediação cotidiana das práticas de ensino e pela observação direta dos efeitos dessa organização sobre o aprendizado dos alunos. Para isso, foi formulada a seguinte pergunta: *“Você sabe o que é e como ocorre a enturmação pedagógica dos alunos nesta escola?”*

O docente 1 destaca uma visão abrangente da enturmação pedagógica, ao afirmar que

A enturmação pedagógica é possibilitar que os alunos estejam na mesma turma, que eles consigam acompanhar a parte cognitiva do grupo e, também a observação dele na parte social, na socialização do aluno para com os colegas. Na escola, além da parte da cognição, observa-se também a parte comportamental do aluno para criar enturmação.

Às vezes pode ocorrer de trazer um aluno que em determinadas turmas está muito indisciplinado. Aí, trazendo para uma turma mais disciplinada, ele consegue acalmar, ele consegue diminuir o seu ritmo da indisciplinada. (Doc 1, 2025).

De modo semelhante, o docente 6 também aborda o aspecto relacional e afetivo da enturmação, ao compreendê-la como um processo que vai além dos aspectos pedagógicos, conforme expõe:

Enturmação pedagógica do aluno eu entendo como a relação, primeiro, de companheirismo entre os colegas da turma. Eu, pelo menos, trabalho assim na minha turma, de tentar pegar a potencialidade dos alunos. [...]. E aí é como eu tento fazer com que os alunos se ajudem, porque no ensino, principalmente no ensino fundamental, pela cognição, pela maturidade, eles têm essa coisa de mexer um com o outro, de estar sempre de picuinha [...]. (Doc 6, 2025).

Por outro lado, o docente 2 e o docente 3 expressam entendimentos mais próximos da organização por desempenho. O docente 2 compreende a enturmação como uma forma de agrupar estudantes que apresentam características ou níveis de aprendizagem semelhantes, o que, em sua percepção, torna o trabalho docente mais eficiente pois possibilita planejar as aulas conforme a capacidade e o ritmo de cada turma, conforme a resposta dada a pergunta:

No meu entendimento, é agrupar com alguma característica semelhante. O mesmo grau de habilidade, o mesmo grau de dificuldade. E eu penso que facilita o meu trabalho. Eu vou elaborar uma aula de acordo com a capacidade daquela turma. O tema é o mesmo, mas varia muito a elaboração da aula por cada turma. Eu acho até bem democrático. A gente reúne os profissionais, todo mundo ouvido. Alguns discordam em partes, concordam em partes, mas é bem democrático. (Doc 2, 2025)

O docente 3, por sua vez, é mais direto ao afirmar que enturmar “é separar os alunos de acordo com o nível deles de aprendizagem” (Doc 3, 2025), evidenciando uma compreensão mais técnica e classificatória. Essa percepção é reforçada pela fala do docente 4, que associa o processo explicitamente ao rendimento, afirmando que:

A enturmação pedagógica diz respeito às características dos alunos que estarão frequentes em uma determinada classe escolar. Então, a enturmação tem a ver com as características dos alunos pertencentes àquela sala. Nessa escola, até onde eu sei, a enturmação segue o critério de notas, né? Alunos que têm notas melhores ficam numa sala A, alunos que têm notas medianas numa

sala B e alunos com notas mais irregulares numa turma C. (Doc 4, 2025)

Essa resposta expressa com clareza uma enturmação por rendimento, com turmas homogêneas por nível de habilidade. Embora o docente 2, afirme que é uma forma que facilita seu o trabalho, ela é criticada por potencializar desigualdades sociais e criar oportunidades de aprendizado desiguais entre os alunos. (Alves, Soares, 2007). Já o docente 5 apresenta uma visão intermediária e reflexiva, reconhecendo diferentes possibilidades e finalidades para o processo:

Bom, é uma estratégia para minimizar, não sei, indisciplina. Eu acho que pode ser aplicada de várias formas. Pode ser uma estratégia para minimizar a indisciplina, pode ser uma estratégia para minimizar a defasagem, para estimular. Eu acho que depende da intenção. Eu não sei se eu tenho entendimento completo, mas pelo que eu percebo, é por nota e tem algumas estratégias por disciplina. (Doc 5, 2025)

A fala do docente 5 indica incerteza conceitual, mas também consciência de que a enturmação é um instrumento flexível, cuja eficácia depende das intenções pedagógicas. De modo geral, observa-se convergência entre os docentes quanto à compreensão da enturmação como um mecanismo de organização das turmas baseado em algum tipo de critério — seja cognitivo, comportamental, relacional ou de desempenho. Entretanto, há divergências quanto à natureza e à intencionalidade desses critérios.

Enquanto os docentes 1 e 6 ressaltam dimensões socioemocionais e de convivência, os docentes 2, 3 e 4 enfatizam a homogeneidade cognitiva e o agrupamento por nível de aprendizagem e o docente 5 adota uma visão mais pragmática e situacional. Essas diferentes concepções revelam que, na prática, a enturmação pedagógica é percebida de forma plural, ora como instrumento de gestão, ora como estratégia de mediação pedagógica.

Conforme apresentado no capítulo 3, Anazawa e Pazzelo, (2023, p. 41), definem esse processo como “uma forma de organizar os alunos em turmas escolares de acordo com características relacionadas ao seu processo de aprendizado e com algum propósito educacional”, definição que corrobora com a ideia da enturmação como uma ação intencional, vinculada aos objetivos

pedagógicos do processo educacional, conforme percebido pelos docentes entrevistados.

Ao questionar o especialista sobre “*Como os alunos são enturmados na prática na escola, ou seja, como se define qual aluno fica em qual turma?*”, foi dada a seguinte resposta:

Desde que eu entrei, já existia uma enturmação que já era estabelecida. Já estava estabelecido o critério, que eu acredito que é usual conforme o rendimento, o aproveitamento dos alunos. E, baseado naquela turma que tem um desempenho melhor, acontecem enturmações pedagógicas. Um aluno que tem uma certa indisciplina, ele é conduzido para uma sala que por vezes tem um rendimento melhor, uma concentração melhor e que isso de certa forma vai estar inibindo um pouco a indisciplina. Mas acontece de forma de rendimento, de aproveitamento. Assim eu enxergo. (EEB, 2025)

Ao completar a indagação perguntando se o contrário acontece também, de tirar um aluno da turma boa e passar para uma turma mais fraca, ela respondeu:

Olha, eu nunca percebi essa situação, não. Já percebi que os alunos de um rendimento maior, eles geralmente ficam naquela turma que acontece mais, que flui mais, que tem mais atenção, mais concentração. (EEB, 2025)

A especialista relata que a enturmação que acontece atualmente já era praticada quando ela ingressou na escola. Em sua interpretação, trata-se de um procedimento habitual e já naturalizado no cotidiano da escola, no qual o rendimento e, em alguns casos, aspectos comportamentais influenciam diretamente na composição das turmas. Essa resposta reforça a centralidade do desempenho escolar como critério estruturante da enturmação, além de evidenciar uma articulação entre rendimento e comportamento como fundamentos para o remanejamento entre turmas.

Embora os professores identifiquem situações em que alunos das turmas de melhor rendimento sejam deslocados para turmas de rendimento mais baixo, a especialista diz que se acontece, ela não percebe. Importante ressaltar que a especialista entrevistada trabalha apenas no turno matutino, com as turmas de nono ano e Ensino Médio e que embora os professores selecionados para a pesquisa

sejam os que atuam no nono ano, eles transitam também por outras turmas de ensino fundamental no turno vespertino. Isto posto, compreende-se uma amplitude maior de conhecimento dos professores, das práticas de enturmação dos alunos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental da escola.

A percepção da especialista converge para o alerta de Soares (2004) ao indicar que a enturmação orientada pelo rendimento tende a produzir grupos pedagogicamente homogêneos. Ao justificar o remanejamento de estudantes com base no desempenho e no comportamento, percebe-se a lógica classificatória mencionada pelo autor, segundo a qual as turmas, muitas vezes, são formadas mediante algum tipo de seleção, ainda que não haja propostas curriculares diferenciadas.

Nesse panorama, a prática relatada — que envolve agrupar estudantes em turmas de rendimento semelhante — aproxima-se diretamente da dinâmica analisada por Soares (2004), para quem a separação por habilidade pode gerar benefícios limitados ao grupo de melhor desempenho, mas acarreta efeitos amplamente negativos para o conjunto da escola.

Dando continuidade à investigação sobre os critérios que orientam a formação das turmas na escola, após a análise da resposta do especialista, buscou-se compreender como esse processo se materializa na transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, etapa marcada pela chegada de estudantes vindos de diferentes escolas. Para isso, foi formulada às gestoras a pergunta: *“Após a efetivação da matrícula pelos responsáveis dos alunos no sexto ano, como se define qual aluno vai para qual turma, ou seja, como é feita a enturmação pedagógica desses alunos?”*

As gestoras demonstraram nas respostas a preocupação com o acolhimento e adaptação dos alunos ao novo ambiente escolar e novo ciclo de ensino, bem como a importância de obter conhecimentos prévios sobre os alunos.

Os alunos de sextos anos, são alunos que a gente ainda não tem conhecimento de como eles chegam para a gente. Questão de aprendizagem, defasagem, comportamento. Tem casos familiares que a gente tem que ficar por dentro. Às vezes, alunos que têm impedimento judicial, que não podem ficar perto de outro aluno. E a gente entra em contato com as escolas que vêm para nós, as escolas mais da proximidade. E ali a gente olha com a parte

pedagógica, como está o desenvolvimento daquele aluno. E aí, eles vão fazendo a matrícula pelo SUCEM. Aí, quando chega aqui, a gente já sabe qual é aquele aluno que não pode ficar próximo daquele aluno por impedimento, aquele aluno que está com muita defasagem. E as nossas enturmações são mistas. Então, a gente tem essa parceria com as outras escolas para a gente poder encaixar cada um no seu devido lugar. (Gest 1, 2025)

A gestora 1, informou que a enturmação dos alunos do sexto ano é feita com base em dados obtidos nas escolas de origem dos alunos, considerando principalmente a aprendizagem, possíveis defasagens, comportamento, situações familiares e até mesmo eventuais impedimentos judiciais, entre alunos que não podem estar na mesma turma. A partir das informações obtidas pelas escolas de origem dos alunos são organizadas turmas mistas.

A gestora 2 confirma essa preocupação, enfatizando tanto riscos quanto conflitos prévios:

Quando eles chegam na escola, o primeiro critério que a gente observa é colocar na mesma sala os que vêm da mesma escola, porque fica mais fácil para eles, já que eles estão trocando de escola, para não trocar todos os colegas. E o segundo critério, que a gente sempre vai na escola que ele veio antes e observa se tem algum caso específico de colegas que não podem ficar juntos. Como a nossa escola é uma escola que tem uma certa vulnerabilidade social, isso faz uma diferença muito grande de não deixar na mesma turma alunos que já têm problemas anteriores, que já vêm de situações de risco da rua ou da escola anterior. Aí a gente observa esse critério para separar quando há necessidade. (Gest 2, 2025).

A gestora 2 explicou que a enturmação dos alunos do sexto ano segue dois critérios principais. Primeiro, a escola procura manter juntos os estudantes que vêm da mesma escola de origem, facilitando a adaptação ao novo ambiente. Em seguida, verifica-se, junto à escola anterior, se há casos específicos de alunos que não podem permanecer na mesma turma devido a conflitos, situações de risco ou histórico de vulnerabilidade social. Com base nesses dados, a escola organiza as turmas de modo a evitar a convivência de estudantes com conflitos prévios, priorizando a segurança e o bem-estar do grupo.

A gestora 1 apresentou uma perspectiva mais ampla, integrando aspectos pedagógicos, comportamentais e sociais. Enquanto, a gestora 2 demonstrou foco

mais acentuado na dimensão socioemocional e no cuidado com a transição escolar. Outro elemento recorrente é a busca por informações com as escolas de origem.

As práticas dos gestores dialogam diretamente com as reflexões de Cortesão (1998), ao apresentarem os critérios utilizados para organizar turmas. Quando as gestoras mencionam a necessidade de manter ou separar determinados alunos — seja para preservar vínculos construídos em escolas de origem, seja por conflitos prévios ou impedimentos legais — elas se aproximam do que Cortesão (1998) descreve como o agrupamento baseado em grupos pré-existentes utilizado frequentemente para evitar que a transição entre instituições gere novos abalos emocionais.

Essa prática encontra respaldo normativo na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que orienta que a passagem dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental deve ocorrer de forma articulada, assegurando a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sem tensões ou rupturas. Do mesmo modo, ao afirmarem que buscam informações sobre o percurso acadêmico e comportamental dos estudantes nas escolas de origem, as gestoras recorrem ao critério do “tipo de percurso acadêmico anterior” (Cortesão, 1998, p.9) apontado pela autora como um mecanismo que tende a reunir alunos com trajetórias e condições socioculturais semelhantes — o que, muitas vezes, reforça desigualdades. Mesmo quando há razões legítimas para esses arranjos, os critérios adotados na enturmação carregam potenciais efeitos de homogeneização e segregação social (Cortesão, 1998).

Embora o Gestora 1 afirme que as enturmações são mistas¹⁹, a análise das demais percepções revela que essa compreensão não é compartilhada por todos os sujeitos. A especialista, por exemplo, descreve uma prática orientada pelo rendimento, destacando que alunos de melhor desempenho permanecem juntos e que o critério predominante é o aproveitamento, o que contraria a ideia de heterogeneidade defendida pela gestora. Da mesma forma, os Docentes 2, 3 e 4 relatam explicitamente que a escola organiza as turmas com base em níveis de

¹⁹ Ao utilizar a expressão “turma mista”, a Gestora 1 refere-se ao conceito de turma heterogênea que, conforme analisado na seção 3.1, é compreendida como aquela composta por alunos com diferentes perfis de aprendizagem, níveis de desempenho, ritmos de estudo e características comportamentais.

habilidade e notas — chegando a indicar a existência de turmas A, B e C, classificadas por rendimento — o que reforça a percepção de homogeneização.

Essa divergência aponta dúvidas quanto à coerência do processo de enturmação. O ideal de turmas mistas funciona mais como um princípio desejado do que como um critério realmente aplicado na dinâmica escolar. Assim ao homogeneizar grupos ou reforçar separações pré-existentes, corre-se o risco de comprometer a heterogeneidade que é uma das maiores riquezas do ambiente escolar (Cortês, 1998).

Como continuidade da investigação, formulou-se às gestoras e especialista a seguinte questão: *“A partir da enturmação feita no sexto ano, as turmas permanecem as mesmas ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental/Anos Finais ou elas são reorganizadas anualmente? Quais as movimentações mais comuns entre alunos de turmas de mesmo ano de escolaridade de um ano para o outro?”*

As respostas das gestoras revelam um padrão bastante claro: embora a escola busque manter as turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, pequenos ajustes são feitos anualmente, sobretudo com base no rendimento escolar e em aspectos comportamentais dos alunos. A gestora 1 destaca que a regra geral é manter a composição, mas admite mudanças pontuais quando identificada a necessidade de reorganização via conselho de classe:

A gente tenta manter o padrão de todos os anos, a turma seguir junto. Mas, quando a gente percebe que tem um aluno ali que precisa sair daquela turma e ir para a outra, a gente tem a questão do conselho de classe. É decidido lá, entre o conselho de classe, o que é melhor.

Se esse aluno precisaria ir para uma turma A ou B ou C, a gente faz uma reformulação. Nós temos aqueles alunos pedagógicos, aqueles alunos de enturmação pedagógica, aqueles alunos muito indisciplinados, a gente tenta manter eles numa turma mais tranquila, né, para que ele tenha a condição de ter um aproveitamento melhor das oportunidades de ensino. (Gest 1, 2025).

De modo semelhante, a gestora 2 reforça que as turmas são preservadas, porém ajustes ocorrem para realocar alunos que destoam da média de sua turma, seja por desempenho acima ou abaixo dos colegas:

De um ano para o outro, as turmas, na grande maioria, são mantidas. Mas a gente observa, assim, aquele aluno que estava em uma turma onde o rendimento era menor, mas que ele se destaca porque o rendimento dele é muito melhor, aí a gente tenta colocar junto com os outros que têm um rendimento maior. E, também a gente observa aqueles alunos que não estão acompanhando o rendimento daquela turma e coloca ele em uma turma que tem um rendimento similar ao dele. A gente sabe, que a gente não consegue nunca trabalhar do mesmo jeito, mas a gente tenta trabalhar de uma forma que tenha menos dificuldade para o aluno. (Gest 2, 2025).

A gestora 2 explica que, de um ano para o outro, as turmas normalmente permanecem as mesmas, mas podem ocorrer ajustes quando o desempenho dos alunos não está alinhado ao grupo. Segundo ela, se um estudante que está em uma turma de rendimento mais baixo demonstra desempenho acima da média, a escola o muda para uma turma com alunos que têm resultados melhores. Da mesma forma, quando um aluno apresenta dificuldade para acompanhar o nível da turma em que está, ele é colocado em um grupo com rendimento semelhante ao seu. O gestor justifica esses remanejamentos dizendo que o objetivo é facilitar o processo de aprendizagem, buscando organizar as turmas de modo que os alunos enfrentem menos dificuldades.

Além das percepções dos gestores, a visão da especialista contribui para esclarecer como a enturmação é organizada na escola, e sua fala, em grande medida, corrobora o que foi apresentado pela gestora 2 ao reforçar que rendimento e comportamento são critérios no processo de enturmação. Conforme explica:

Essas enturmações acontecem de forma estratégica. Certas turmas precisam ser avaliadas no todo. Embora tenha o conselho de classe, a vice direção já verifica como é o perfil do aluno para estar colocando, que seja no noturno, aqueles alunos que trabalham. No matutino, conforme o rendimento, conforme a disciplina, vai se fazendo estratégias para poder colocar o aluno naquela turma. Tentar fazer uma estratégia de que o aluno tenha um rendimento ok

e tenha uma disciplina ok também, conforme o ambiente, conforme a sala. (EEB, 2025)

Assim, percebe-se que a escola não recompõe integralmente as turmas a cada ano, mas realiza remanejamentos individualizados, principalmente relacionados ao desempenho acadêmico e à disciplina. Tanto a gestora 2 quanto a especialista enfatizam que a decisão de remanejamento é tomada junto ao conselho de classe, e a efetividade da participação deste órgão deliberativo nesta tomada de decisão é analisada na seção 3.5.3.

A análise das respostas permite identificar não apenas o grau de estabilidade na composição das turmas, mas também os critérios que justificam remanejamentos pontuais, oferecendo um quadro mais completo sobre como a escola articula a gestão das dinâmicas internas ao longo da trajetória escolar dos alunos.

Essas práticas dialogam com o que afirma Bemardo (2013) ao descrever que as escolas recebem estudantes com características diversas — sociais, de gênero, raça/cor, níveis socioeconômicos e habilidades cognitivas — e que a aprendizagem varia entre os indivíduos, destacando ainda que essas diferenças não explicam o processo por completo, pois a aprendizagem também é influenciada pela forma como as escolas organizam as turmas (Bernardo, 2013).

Ao manter as turmas estáveis e realizar remanejamentos apenas quando o desempenho ou o comportamento do aluno se distancia do perfil da turma, a escola acaba organizando grupos relativamente homogêneos, reunindo estudantes que compartilham características semelhantes. Assim, ao limitar o contato entre alunos de desempenhos variados, a prática de enturmação adotada pela escola diminui as possibilidades de trocas pedagógicas que poderiam favorecer o avanço coletivo.

Para compreender como os professores percebem o processo de enturmação na Escola Nova Esperança, foi formulada a seguinte pergunta aos docentes: *“Como você descreveria os critérios utilizados nesta escola para formar as turmas de alunos do Ensino Fundamental?”* Essa questão teve como propósito identificar o grau de conhecimento e a visão que esses profissionais possuem sobre os critérios que orientam a organização das turmas, permitindo observar em que medida suas percepções se aproximam ou se distanciam das práticas descritas pelas gestoras e pela especialista.

As respostas dos docentes apresentam um ponto de convergência bastante evidente: todos, com maior ou menor precisão, reconhecem que o desempenho acadêmico é o principal critério utilizado pela escola para formar as turmas. De acordo com o docente 1 *“Faz-se um teste dos alunos que vêm para o sexto ano e aí faz-se a enturmação desses alunos.”* (Doc 1, 2025), já o docente 2 relata que *“No sexto ano começa com a prova, o diagnóstico. Depois vai elaborando o grau de dificuldades melhor. As melhores notas, as notas menores, vai escalando, escalando.”* (Doc 2, 2025)

Embora atualmente não seja utilizada a prova de sondagem²⁰ para os alunos ingressantes no sexto ano, os docentes 1 e 2, com mais tempo de atuação na escola, citaram os diagnósticos como critério inicial para se formar as novas turmas de sexto ano e o docente 2, completa a informação de que *“vai escalando,”* ou seja, formando as turmas pelas melhores notas.

A fala do docente 3 corrobora com os docentes 1 e 2 ao afirmar que *“Enturmar, pela experiência que eu tenho visto, é separar os alunos de acordo com o nível deles, de aprendizagem.”* (Doc 3, 2025). Nesta fala, fica evidente a percepção do docente que rendimento é o principal critério para enturmar os alunos. Tal conclusão é confirmada pelo docente 4 que afirma:

Nessa escola, até onde eu sei, a enturmação segue o critério de notas, né? Alunos que têm notas melhores ficam numa sala A, alunos que têm notas medianas numa sala B e alunos com notas mais irregulares numa turma C. (Doc 4, 2025)

Além disso, os docentes 5 e 6 destacam que o comportamento também influencia a composição das turmas, especialmente nos casos de indisciplina recorrente ou dificuldades de convivência, o que leva a remanejamentos pontuais para ambientes considerados mais adequados.

O desempenho acadêmico do aluno, e quando o aluno tem um comportamento de indisciplina que ele é muito recorrente, por vezes ele é retirado de uma turma onde aquele comportamento é enfatizado, colocado em uma turma onde ele vai sair do ambiente

²⁰ Conforme descrito na seção 2.4, até o ano de 2020 a escola aplicava uma avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática e a partir dos melhores resultados nestas avaliações iam sendo formadas as turmas de sexto ano.

onde ele é mais indisciplinado, como tentativa de melhorar aquele comportamento. (Doc 5, 2025)

O docente 6, afirma não conhecer diretamente o processo, mas menciona a divisão por notas e pela complexidade de lidar com determinados perfis, reiterando essa percepção coletiva.

Ah, eu não saberia te responder. Eu posso falar do meu imaginário porque eu não participei dessa separação, dessa divisão de alunos. Mas me parece que é ou por nota, não só pela nota, mas pelo comportamento dele na escola. [...] (Doc 6, 2025)

O docente 6, que afirma não conhecer diretamente o processo, menciona a divisão por notas e pela complexidade de lidar com determinados perfis, reiterando essa percepção coletiva. Ao confrontar as percepções dos docentes com as falas das gestoras e especialista, observa-se que a maioria descreve de forma clara que o rendimento acadêmico — e, em alguns casos, o comportamento — constitui o critério predominante para a formação das turmas, o que reforça a existência de agrupamentos relativamente homogêneos dentro da escola, embora o gestor 1 afirme que as turmas são mistas.

Essa constatação converge com as análises de Cruz, Xavier e Oliveira (2021), segundo as quais há um evidente descompasso entre os critérios de heterogeneidade declarados pelos gestores e a prática efetiva de organização das turmas. Estudantes com características sociodemográficas e escolares semelhantes — como alunos pretos, com baixo nível socioeconômico ou com desempenho abaixo do básico em Leitura e Matemática — tendem a se concentrar nas mesmas turmas, revelando um padrão de homogeneidade que contradiz o discurso de promoção da diversidade.

Assim, as falas dos docentes não apenas confirmam a lógica classificatória que organiza as turmas na escola, mas também evidenciam um distanciamento entre as práticas realizadas e o modelo apontado pela literatura como mais equitativo. Conforme aponta Lima (2016), escolas eficazes intencionalmente constroem turmas com aprendizagens heterogêneas, justamente por reconhecerem que a diversidade promove aprendizagem coletiva e reduz desigualdades internas.

Com o objetivo de compreender como os professores percebem as diferenças de aprendizagem entre as turmas de nono ano, foi formulada a seguinte questão aos docentes: “*Há uma diferença na aprendizagem entre as turmas de nono ano?*” A partir dessa pergunta, buscou-se identificar como os profissionais descrevem o desempenho, o comportamento, o interesse e o ritmo de trabalho dos alunos, bem como os desafios enfrentados no desenvolvimento das aulas em cada turma.

O docente 1 afirma existir uma diferença clara entre as turmas, destacando que a T1 reúne alunos com melhor preparo cognitivo e maior responsabilidade com as atividades. Ele relata que:

Sim, existe. O T1 é a turma que apresenta uma cognição melhor, apresentam também já pré-requisitos que permitem com que eles aprendam melhor. E além da disciplina dos mesmos, em termos de quando o professor chama a atenção, eles dão uma resposta para poder estar participando. São também responsáveis com as atividades em sala de aula e uma maioria com as tarefas. (Doc 1, 2025)

Em contraste, ao falar sobre a turma de menor rendimento, ele descreve um quadro de indisciplina, defasagens e menor capacidade de acompanhar o conteúdo:

O cognitivo deles não é tão desenvolvido em relação a ter o conteúdo [...] Eles vêm com menor concentração de conteúdos ao longo do tempo e são indisciplinados e a maior parte desinteressada. Então, eles se tornam uma turma que vão cada vez mais estar tendo menor carga de conteúdo. De entendimento também da matéria ali ofertada. (Doc 1, 2025)

O docente 2 reforça essa percepção, ressaltando diferenças grandes entre as turmas. Ele afirma que as dificuldades se intensificam na T3, sobretudo em leitura, escrita e interpretação:

Gigantesca. Da primeira para a última turma, são realidades completamente diferentes. O T1 tem muito mais facilidade. Quando eu chego no T3, as dificuldades são extremas. De escrita, de leitura, de interpretação. Quanto ao comportamento, comigo as três são muito bacanas. Respeitosos, atenciosos. Mas quanto ao rendimento, quanto a capacidade de inferência. A T1 é muito melhor. A T2 já fica em segundo plano, mas tem um rendimento. A T3 é assim, sofrido. Eles tentam, mas não conseguem. (Doc 2, 2025)

O docente 2 afirma que há uma diferença muito grande entre as turmas: enquanto a T1 apresenta facilidade de aprendizagem e melhor desempenho em leitura, escrita e interpretação, a T3 enfrenta dificuldades severas, apesar do bom comportamento. A T2 fica em uma posição intermediária, com rendimento razoável. Ao afirmar que os alunos da T3 “*tentam, mas não conseguem*” (Doc 2, 2025) o docente evidencia que as dificuldades observadas não decorrem de falta de esforço ou de indisciplina, mas de defasagens de aprendizagem acumuladas.

Essas defasagens limitam o acompanhamento dos conteúdos trabalhados no ano em curso, produzindo um cenário em que, mesmo diante de atitudes positivas em sala de aula, os estudantes encontram obstáculos significativos para avançar academicamente. Do mesmo modo, o docente 3 descreve diferenças nítidas quanto à produtividade e ao ritmo das aulas, afirmando que:

Eu atuo nos três, T1, T2 e T3. Então eu tenho as três turmas de nono aqui da escola. E realmente tem diferença quanto à produtividade. Os alunos do T1 são mais produtivos. O nível da aula deles precisa ser mais acelerado. Você tem condição de aprofundar mais o conteúdo nessa turma porque os alunos têm mais condição de aprendizagem. Já no T2, os alunos apresentam um pouco mais de dificuldade em alguns níveis de aprendizagem. Além de ter também, alguns alunos mais difíceis de lidar com relação à disciplina. Já o T3, os alunos apresentam uma defasagem na aprendizagem, muito grande. Então o nível da aula nos três nonos é diferente. Não que o T1 seja excelente quanto à disciplina. Eles conversam demais. Mas tudo que você dá para eles fazerem, toda proposta de trabalho, eles abraçam e dão conta de fazer. São produtivos. O T2 não tanto. E o T3, eles apresentam muita dificuldade. E dificilmente eles vão chegar no seu resultado esperado. (Doc 3, 2025)

O docente 3 afirma que existe uma diferença evidente de produtividade e aprendizagem entre as três turmas de nono ano. Segundo ele, o T1 aprende mais rápido, permite aprofundar conteúdos e realiza as atividades com eficiência, apesar de conversar muito. O T2 apresenta algumas dificuldades de aprendizagem e mais problemas de disciplina. Já o T3 possui grande defasagem, o que compromete o avanço e torna difícil alcançar os resultados esperados. Para o docente, cada turma exige um ritmo e um nível de aula completamente diferentes.

A análise do docente 3, encontra eco na percepção do docente 4, que também descreve contrastes expressivos entre os grupos. Como afirma o docente 4:

Sim, há muita diferença. A turma T1, ela tem mais facilidade de aprendizado, é uma turma mais centrada e a T3 já é uma turma com alunos mais dispersos, alunos um pouco mais agitados, infrequentes[...]. Na turma T1, a participação é muito boa. Eles copiam do quadro, prestam atenção na explicação de forma muito atenta, comentando, trazendo fatos e entendimentos da vida pessoal deles. Já as outras duas turmas, escutam mais de forma passiva, sem tanta participação, sem tanta colocação daquilo que eles têm de repertório da vida pessoal. A turma T1 é muito mais interessada, a gente tem alunos que têm um repertório cultural muito forte [...] quando a gente trabalha questões muito voltadas à realidade ou a aspectos sociais, culturais, eles têm essa vivência, eles têm essa criticidade e eles fazem apontamentos muito certos. [...] A turma T2 e a turma T3 é mais imatura, então eles não têm muito posicionamento crítico [...] (Doc 4, 2025)

De acordo com o docente 4 há grandes diferenças entre as turmas: a T1 apresenta mais facilidade de aprendizagem, maior concentração e forte participação, trazendo exemplos pessoais e demonstrando repertório cultural e pensamento crítico mais desenvolvido. Já as turmas T2 e T3 são mais dispersas, imaturas e participam pouco, ouvindo de forma passiva e sem conseguir estabelecer relações mais críticas com os conteúdos.

A análise do Docente 4 sobre as diferenças de participação, maturidade e criticidade entre as turmas se conecta diretamente à percepção do docente 5, que também relata contrastes expressivos no retorno dos alunos, no ritmo de aprendizagem e na profundidade do trabalho pedagógico entre os grupos. Como explica a Docente 5:

Muita diferença. Eu tenho mais retorno na primeira turma, que, como eu disse, é classificado pelo desempenho acadêmico dos alunos, e menos retorno na turma que é enturmada com um desempenho menos satisfatório. [...] Na T1, os alunos são participativos, eles são frequentes, eles demonstram interesse. A T1 é uma turma que tem muita conversa, mas ainda assim eles demonstram interesse, eles participam, eles perguntam, eles questionam, eles fazem os trabalhos, as tarefas, sempre com qualidade, sempre seguindo as regras que a gente coloca para o trabalho. Na T2, a gente vai ter mais conversa, mais indisciplina, um pouco menos de interesse, mas eles ainda participam, eu acho que eles são mais limitados porque normalmente eles têm uma defasagem mais evidente, mas eles

ainda participam, perguntam menos e tarefa normalmente não tenho o retorno. Trabalho, eles esquecem. Eles têm muito menos compromisso e têm mais dificuldade de assimilação também. Então o nível da aula não é o mesmo e nem o ritmo. O que eu faço na T1 com uma aula, eu demoro três na T2. E na T3, o que eu faço em uma aula na T1, em três na T2, vai demorar cinco, seis, quando eles alcançam a mesma coisa. Então, eu simplifico o conteúdo e divido em mais partes, porque eles têm muito mais dificuldade de assimilação. Tem mais indisciplina também, mas é muito mais, eu acho que o que é mais evidente, mais discrepante não é a conversa e a indisciplina, é a defasagem deles mesmos, o que eles alcançam. Então, por isso que o conteúdo é mais mastigado, mais dividido e mais lento e muitas vezes a gente não alcança, não chega aonde tem que chegar. (Doc 5, 2025)

As observações do docente 5 apontam diferenças entre as turmas. Segundo ele, na T1, os alunos são participativos, interessados, frequentes e realizam as atividades e tarefas de casa com qualidade, o que permite um ritmo de aula mais rápido. Na T2, há mais indisciplina, menor compromisso com tarefas e maior dificuldade de aprendizagem, o que torna o andamento da aula mais lento. Já na T3, as defasagens são ainda mais profundas, exigindo conteúdos simplificados, maior fragmentação das atividades e muito mais tempo para alcançar os mesmos objetivos. Para ele, o principal problema não é o comportamento, mas a grande diferença no nível de aprendizagem entre as turmas.

As percepções dos docentes sobre as diferenças de ritmo, participação e defasagem entre as turmas dialogam com o que o docente 6 também observa no seu trabalho. Assim como o docente 5 o docente 6 percebe diferenças entre as turmas ao afirmar que:

[...] eu trabalho apenas com duas. Eu vou saber falar sobre o nono T2 e o nono T3. E o nono T1 eu não trabalho. Eu sei falar um pouquinho do nono T1 porque eu trabalhei com teatro extracurricular. Me parece que são alunos considerados mais estudiosos na escola, que gostam de leitura, que fazem as atividades. Dentre essas duas turmas que eu trabalho, cada um tem sua particularidade, nas dificuldades e nas questões positivas. Eu acredito que o nono T3 seja uma turma mais dispersa, nesse sentido. Eu acredito que eles tenham um pouco mais de dificuldade de alcançar os objetivos que eu proponho. (Doc 6, 2025)

A resposta do docente 6 revela contrastes no engajamento e no nível de aprendizagem dos grupos, identificando também distanciamentos claros entre as turmas com as quais atua, especialmente quanto à dispersão, ao acompanhamento das atividades e à capacidade de alcançar os objetivos propostos.

As respostas dos docentes evidenciam um consenso sobre a existência de diferenças significativas de aprendizagem entre as turmas de nono ano, especialmente entre o T1 e o T3. De modo geral, os professores descrevem o T1 como uma turma mais produtiva, participativa, frequente e com maior interesse e repertório cultural, o que favorece um ritmo de aula mais acelerado e aprofundado. Já o T3 é caracterizado por defasagens acentuadas em leitura, escrita e interpretação, além de maior dispersão, menor participação e dificuldades persistentes em acompanhar os conteúdos.

O nono ano T2 aparece como um grupo intermediário, apresentando resultados e comportamentos oscilantes entre os dois extremos. Embora cada docente destaque aspectos específicos de sua disciplina, a percepção comum é a de que o nível de aprendizagem, o interesse e a capacidade de acompanhar as atividades variam de forma marcante entre as turmas, exigindo ritmos de aula diferenciados e adaptações constantes por parte do professor.

As percepções dos docentes sobre as diferenças entre as turmas de nono ano dialogam diretamente com as análises de Gomes (2005) sobre os efeitos da organização das turmas por aproveitamento. A fala do docente 5 — ao afirmar que o que é realizado “em uma aula na T1 [...] vai demorar 5, 6 no T3” (Docente 5, 2025) — evidencia, na prática, aquilo que o autor descreve como a distribuição desigual das oportunidades de aprendizagem entre grupos de rendimento distinto. Conforme observa Gomes, essa forma de organização produz “assimetria na qualidade distribuída dentro da escola” (Gomes, 2005, p. 301), reforçando desigualdades entre as turmas.

As respostas dos professores corroboram com o que é apresentado no capítulo 2, na seção 2.4 onde são mostrados os resultados das avaliações externas de 2021 a 2024, e no gráfico 3 em que é apresentado o resultado final do aproveitamento em Língua Portuguesa e Matemática de 2022 a 2024 nas avaliações internas da escola. Neles, é possível identificar que em todos os anos avaliados há

uma turma com desempenho superior às demais, evidenciando um aproveitamento desigual entre as turmas de nono ano.

Como destaca Barboza (2006), as expectativas dos professores em relação aos alunos podem influenciar diretamente a forma como os estudantes percebem suas próprias capacidades. Quando essas expectativas são negativas, tendem a produzir processos de internalização do fracasso, especialmente entre alunos que já apresentam defasagens em relação à série cursada, criando barreiras difíceis de superar. Tais dificuldades não decorrem apenas das crenças docentes, mas estão associadas a desigualdades de oportunidades que se manifestam dentro da própria sala de aula.

À luz dessas discussões, e dando continuidade à investigação sobre as diferenças de rendimento entre as turmas do nono ano, formulou-se aos docentes a seguinte questão: *“Qual a sua expectativa de sucesso na trajetória escolar para os alunos da turma que você considera de melhor rendimento e para a de rendimento mais baixo?”*

Um trecho que sintetiza a visão de sucesso associada aos alunos da turma de melhor rendimento aparece no relato do docente 1, que descreve expectativas amplas de continuidade formativa e engajamento profissional:

Muitos alunos da melhor turma irão fazer um curso superior, outros podem fazer curso técnico, nós já tivemos alunos que fazem concurso nas prefeituras [...] trabalham em laboratórios, trabalham em bancos [...] são, às vezes, gerentes de algumas lojas, eles têm, sim, um crescimento fora da escola, eles ocupam espaços bons no mercado de trabalho da nossa região. (Doc 1, 2025)

Em contraste, os docentes expressam expectativas mais limitadas para os estudantes das turmas de menor rendimento. A fala do Docente 5 ilustra de forma clara essa diferença, destacando a dificuldade de projetar continuidade acadêmica para esses alunos:

A gente olha para os alunos da T3 e a melhor expectativa que muitas vezes a gente tem é que ele termine o terceiro ano, que ele arrume um emprego, que ele consiga se sustentar. [...] Com sorte ele vai terminar. (Doc 5, 2025)

Essa assimetria de expectativas também aparece em outras falas, como a do Docente 2, que afirma que os estudantes de melhor rendimento “*terão sucesso, com certeza*”, enquanto os de menor rendimento, segundo ele, “*muito pouco irá triunfar*” e tendem a se tornar “*mão de obra assalariada, sofrida*” (Docente 2, 2025). Da mesma forma, o Docente 3 reforça que

Olha, com certeza esses alunos têm mesmo o maior rendimento, até mesmo nas provas de avaliação externa, então com certeza quando eles forem fazer o ENEM, quando eles forem fazer o vestibular, o concurso, eles vão se sair melhor. Essa é a expectativa que a gente tem, porque é o que a gente vê, o que acontece. Nesses 30 anos de profissão que eu tenho, isso é muito claro: a gente vê que os alunos que têm mais produtividade na escola, fora dela também são mais produtivos. Olha, a gente fica muito feliz quando vê que um aluno que era da turma de baixo rendimento, acaba se empolgando em algum tempo da vida e ele acaba se sobressaindo bem, mas o número não é tão exponencial. A gente vê poucos casos, infelizmente. Muitos deles acabam desistindo antes de concluir o Ensino Médio, o que é uma triste realidade. Embora a escola faça de tudo para ajudar esse aluno a mantê-lo aqui, acaba que talvez até esse sistema de enturmação, que de uma certa forma é uma tentativa de ajudar o aluno, não esteja ajudando tanto. (Doc 3, 2025)

O Docente 4 também diferencia claramente as expectativas de futuro entre as turmas, apontando que a T1 reúne alunos com maior maturidade e repertório, o que, em sua visão, se traduz em melhores perspectivas de continuidade escolar e profissional. Ele explica que:

Eu acredito que a turma T1, que é a turma que eu vejo com maior potencial. Ali eu vejo coisas boas para eles, porque eles já têm uma maturidade diferente das outras turmas e eles já têm uma bagagem educacional um pouco maior. As turmas T2 e T3 têm a mesma capacidade, têm o mesmo potencial, mas eles não têm o mesmo repertório que a turma T1 já tem devido à maturidade e a outras condições. (Docente 4, 2025)

Nesse depoimento, observa-se que, embora o docente reconheça potencial em todas as turmas, ele atribui à T1 condições mais favoráveis para que os alunos avancem na escolarização e tenham melhores possibilidades futuras. De forma semelhante, o docente 5 descreve expectativas desiguais entre as turmas, afirmando que os estudantes da T1 tendem a trilhar percursos acadêmicos mais

longos, enquanto os da T3 enfrentam limitações importantes. Ele declara: “[...]a gente olha para a T1 e a gente consegue ver os alunos fazendo o Enem, fazendo o vestibular, frequentando uma faculdade. (Doc 5, 2025)

A fala do docente 5 evidencia de maneira clara a diferença de projeções feitas pelo professor para as turmas, associando a T1 à continuidade dos estudos e atribuindo à T3 as expectativas mínimas de conclusão do ensino médio. O Docente 6 também manifesta percepções diferenciadas entre as turmas nas quais atua. Ele explica:

Eu acredito que a turma, o nono ano T2, tem alunos que eu vejo que são mais maduros de falar sobre o futuro. Mas no nono T3 tem alunos que já trabalham. [...] O aluno que trabalha ali, ele não tá dando uma ênfase para o estudo. [...] Eu vejo que tem essa distância, na disciplina de arte, especificamente. (Doc 6, 2025)

Embora o Docente 6 não leccione diretamente na T1, ele identifica maior engajamento e maturidade em uma das turmas, neste caso o T2 e destaca dificuldades mais reveladas na T3, especialmente devido ao fato de alguns estudantes já estarem inseridos no mercado de trabalho.

Apesar de cada professor ter destacado aspectos específicos, a percepção coletiva manteve o padrão de que o desempenho atual condiciona fortemente o futuro acadêmico dos alunos. Nesse conjunto de falas, destacou-se a posição do docente 3, que reconhece que poucos alunos das turmas de baixo rendimento conseguem avançar nos estudos. Ele pontua também que, muitos desistem antes de concluir o ensino médio. Além disso, afirmou que o próprio sistema de enturmação adotado na escola, ainda que pensado como uma forma de apoio, pode não estar auxiliando esses estudantes como esperado.

Essa observação introduziu uma crítica explícita ao modelo de enturmação, sugerindo, dentro dos limites de sua fala, que a organização das turmas pode não estar contribuindo para melhorar a trajetória dos alunos com menores níveis de aprendizagem.

Para os alunos alocados em turmas de melhor rendimento, a homogeneidade tende a potencializar avanços. Entretanto, para aqueles direcionados às turmas de menor desempenho, a permanência entre pares com trajetórias igualmente

fragilizadas pode limitar ainda mais suas chances de melhorar, restringindo o acesso a interações e experiências que poderiam ampliar suas oportunidades de aprendizagem (Alves; Soares, 2007).

A análise das expectativas dos docentes dialoga de forma direta com as reflexões de Barboza (2006) sobre o debate entre a organização de turmas homogêneas ou heterogêneas quando registra que o tema mobiliza posições divergentes: há quem defenda a homogeneidade por facilitar um trabalho pedagógico mais uniforme; há os que argumentam que a heterogeneidade é inevitável e desejável por promover interação e evitar discriminação; e há ainda os que consideram que ambas as opções podem ser adequadas, dependendo da finalidade.

O discurso dos professores acompanha essa ambivalência. De um lado, muitos deles avaliam que a turma de melhor rendimento tende a avançar mais, reforçando a posição que associa a homogeneidade a maior eficiência, já que, segundo relatam, é possível trabalhar em ritmo mais rápido e com resultados melhores. De outro lado, as falas também revelam os efeitos negativos dessa lógica para os alunos das turmas de menor rendimento, especialmente quando mencionam expectativas baixas, risco de evasão e poucas oportunidades de continuidade escolar.

Nesse ponto, a crítica do docente 3 aproxima-se da segunda posição descrita por Barboza (2006), ao afirmar que *“talvez até esse sistema de enturmação [...] não esteja ajudando tanto”* (Doc 3, 2025), indicando que a homogeneização baseada no rendimento pode produzir mais prejuízos do que benefícios para quem já enfrenta maiores dificuldades. Assim, as vozes dos docentes evidenciam na prática a complexidade destacada pela autora: a escolha entre homogeneidade e heterogeneidade não é neutra e implica consequências distintas para diferentes grupos de estudantes, Barboza (2006).

A triangulação entre os dados apresentados na seção 2.4 e as percepções dos profissionais da escola confirma que as diferenças no rendimento acadêmico entre as turmas são consistentes e estruturais. Os quadros revelaram que uma turma apresenta desempenho significativamente superior nas avaliações internas e

externas, enquanto as turmas de menor rendimento acumulam defasagens e menor domínio dos conteúdos.

Esse padrão corresponde à percepção dos professores, que associam a turma de maior rendimento a maiores expectativas de continuidade escolar e maior engajamento ao passo que reconhecem limitações importantes no modelo de enturmação, especialmente para os alunos que mais precisam de apoio. Assim, a análise qualitativa reforça e aprofunda as evidências identificadas nos dados quantitativos, consolidando o diagnóstico da escola sobre as desigualdades entre as turmas.

As análises realizadas ao longo da seção 3.5.1 evidenciam que gestores, professores e a especialista compartilham percepções convergentes sobre as diferenças de aprendizagem entre as turmas de nono ano, descrevendo um cenário marcado por rendimentos significativamente distintos, expectativas de futuro desiguais e desafios mais intensos concentrados nas turmas de menor desempenho.

Ao mesmo tempo, as percepções revelam tensões importantes, especialmente quando alguns docentes questionam se o modelo de enturmação por rendimento contribui, de fato, para a aprendizagem dos estudantes com maiores dificuldades. Dessa forma, a seção evidencia que as desigualdades entre as turmas são tanto reconhecidas quanto naturalizadas pela equipe escolar, abrindo espaço para discutir como esse modelo impacta a aprendizagem e quais benefícios — reais ou supostos — são atribuídos à sua manutenção.

Dando continuidade à análise sobre a organização das turmas e seus efeitos no cotidiano da escola, buscou-se compreender como gestores, professores e a especialista avaliam os possíveis ganhos pedagógicos associados ao modelo de enturmação adotado na escola. O objetivo é compreender quais vantagens esses profissionais reconhecem nesse formato de agrupamento e quais limitações identificam na prática diária, considerando sua experiência direta com o planejamento e o acompanhamento das turmas.

Essa reflexão é essencial para ampliar o diagnóstico que está sendo construído, pois permite compreender não apenas as fragilidades do modelo, mas também os elementos que justificam sua permanência na rotina escolar. Para orientar essa análise, foi formulada às gestoras e especialista a seguinte pergunta:

“Na sua opinião, quais os ganhos pedagógicos da enturmação de alunos adotada nesta escola? E as desvantagens?”

As respostas das gestoras mostram percepções diferentes sobre os benefícios e limites da enturmação pedagógica adotada na escola, mas ambas reconhecem que a forma como as turmas são organizadas produz efeitos distintos na aprendizagem. A gestora 1 afirma que

Como as nossas turmas são mistas e a gente não tem um padrão fixo de cada turma, eu creio que os professores têm condição melhor de observar ali e trabalhar, né, de forma mais adequada para cada aluno ali. (Gest 1, 2025)

A gestora 1 declara que as turmas são mistas e descreve como principal vantagem a possibilidade de o professor adaptar melhor seu trabalho às necessidades específicas dos estudantes. Quanto às desvantagens, porém, demonstra dificuldade em apontá-las de forma ampla, afirmando:

A desvantagem seria que... não sei o que te falar. O ruim é porque o aluno, às vezes, ele se sente deslocado, às vezes, numa turma, igual esse aluno do estudo pedagógico, né? Seria muito mais cômodo para ele ficar numa turma que ele tenha as qualidades dele, né? E quando ele vai para uma turma que é mais tranquila, ele acaba ficando um pouco ali deslocado, mas entra no ritmo, né? (Gest 1, 2025)

De acordo com a gestora 1, a principal desvantagem dos remanejamentos é que o aluno pode se sentir deslocado quando é colocado em uma turma diferente daquela em que estava acostumado. Ela exemplifica que, às vezes, o aluno tem características ou um jeito próprio que combinam mais com sua turma original; ao ser movido para um grupo mais tranquilo, pode estranhar no início. Mesmo assim, com o tempo, ele acaba se adaptando ao novo ritmo. A gestora 2, por outro lado, apresenta uma visão mais crítica e estruturada sobre as vantagens e desvantagens do modelo.

No início, eu tinha uma rejeição muito grande porque eu entendia como segregação. Depois, com o passar do tempo, eu penso que é muito mais fácil para o professor e para o aluno, pois você consegue

colocar o conteúdo mais próximo quando os meninos têm o nível de aprendizagem mais próximo. Eu acho que o prejuízo para o aluno é menor se a gente entender que, em uma escola como a nossa, que tem muitos alunos com vulnerabilidade social e nem sempre o papel da escola é só preparar para um concurso, para um vestibular, para esse tipo de situação. A gente tem um papel social que é muito importante. Se eu tenho uma turma onde eu posso desenvolver esse papel social com mais tranquilidade, uma outra turma onde eu posso trabalhar de uma maneira mais levada para o concurso, eu entendo que o aluno vai ter melhor rendimento, melhor desempenho. (Gest 2, 2025)

Apesar de, inicialmente, rejeitar a enturmação por rendimento por compreendê-la como uma forma de segregação, a gestora 2 explica que sua percepção mudou ao observar que o agrupamento por nível de aprendizagem facilita o trabalho pedagógico. A gestora também aponta que o modelo permite à escola atender objetivos distintos conforme o perfil das turmas, possibilitando ora um trabalho social mais cuidadoso, ora uma preparação acadêmica mais intensa. Entretanto, ao ser questionada sobre as desvantagens, ele reconhece de forma o caráter segregador da prática:

De fato, é uma segregação. Quando eu coloco os melhores numa turma e coloco os piores na outra, já estou separando os meninos por nível de conhecimento. E os meninos que têm maior nível de conhecimento, com certeza, vêm de uma família mais estruturada, vêm de uma condição socioeconômica melhor. Então, é uma segregação. (Gest 2, 2025)

A gestora 2 afirma que separar os alunos em turmas de acordo com o nível de conhecimento é, na prática, uma forma de segregação. Ele explica que, geralmente, os estudantes com melhor desempenho vêm de famílias com mais estrutura e melhores condições socioeconômicas. A percepção apresentada pela gestora 2, que reconhece ao mesmo tempo a facilidade pedagógica gerada por turmas mais homogêneas e o caráter segregador dessa prática, encontra eco na fala da especialista quando responde:

Então, pensando na primeira turma, entende-se que tem um ambiente ali propício para aprendizagem, mas pensando nas outras turmas que um aluno que não desenvolveu, que não consolidou o conhecimento, ele vai perder o sentido da aprendizagem. Então ele

não vai dar significado para aquilo, e isso vai virando uma bola de neve e, em alguns momentos pode ser comprometedor. (EEB, 2025)

A fala da especialista acrescenta uma dimensão importante à discussão sobre os efeitos da enturmação, ao explicar como esse modelo cria condições de aprendizagem distintas entre as turmas. Para ela, a principal vantagem percebida concentra-se na primeira turma, que dispõe de um ambiente mais favorável ao desenvolvimento pedagógico devido ao melhor rendimento dos alunos e à maior organização do trabalho em sala.

No entanto, a especialista também reconhece que, nas demais turmas, especialmente entre os alunos que não consolidaram conhecimentos ao longo do percurso escolar, a aprendizagem tende a perder sentido, gerando um processo cumulativo de dificuldades. Assim como apontado pela gestora 2, sua análise revela que a enturmação por rendimento simultaneamente favorece alguns grupos e impõe limitações importantes a outros.

As percepções da gestora 2 e da EEB sobre as desvantagens da enturmação por rendimento aproxima-se diretamente da crítica de Dubet (2004) ao modelo meritocrático escolar.

Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua autoestima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas. Do ponto de vista dos professores, a escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais (Dubet, 2004, p.543).

Ao reconhecer que a separação dos alunos por nível de desempenho acaba concentrando, nas turmas mais fortes, estudantes de famílias com maior estrutura

socioeconômica, a gestora revela um processo que o autor descreve como gerador de *vencedores* e *vencidos* dentro da própria escola. Sendo os vencedores, os alunos que estão nas turmas com melhor rendimento e vencidos os que estão nas turmas de baixo rendimento.

A análise da especialista, ao indicar que os estudantes das turmas mais fracas perdem o sentido da aprendizagem e acumulam defasagens, também coincide com essa leitura. Como argumenta Dubet (2004):

[...]O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Ora, as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. Na competição com os outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons. Mas isso é próprio de todas as competições, mesmo que sejam justas quanto a seus princípios (Dubet, 2004, p.543).

Essa lógica tende a reforçar desigualdades, fazendo com que os alunos em maior dificuldade acumulem fracassos e se identifiquem com percursos menos valorizados.

Dando sequência à análise sobre como a organização das turmas influencia o trabalho pedagógico e as oportunidades de aprendizagem, buscou-se compreender também a percepção dos docentes acerca dos efeitos da enturmação em sua prática cotidiana. Nesse sentido, foi formulada aos professores a seguinte questão: *A forma como os alunos são agrupados contribui para a sua prática e para o ensino do conteúdo da disciplina que você leciona?* As respostas dos docentes reforçam e ampliam o entendimento de como o agrupamento por rendimento influencia diretamente o trabalho em sala de aula.

O Docente 1 considera que:

É a mais sensata, conhecendo a escola e o interesse dessas turmas, uma vez que eu estou aqui há muitos anos e já percorri inúmeras turmas, desde a primeira turma até a turma de mais baixo rendimento, comportamento, classe social. Eu posso dizer que esse é o melhor formato para nós podermos resguardar os alunos que tem um interesse melhor, é a maneira que a escola faz. Eu não vejo essa

mudança ao dizer que trazer os que estão lá no nível baixo, fazer uma mistura em termos de os melhores com os outros, que um vai ajudar os que estão embaixo a melhorar. Isso pode ocorrer em raras exceções. A escola também já fez, tirando alunos que estavam no rendimento menor da escola, trazendo para turmas de melhores rendimentos. Já houve sim! Mas quando esse aluno realmente teve um interesse. Na nossa escola, da qual eu estou inserida esse tempo, já vi melhorar sim, valeu a pena! Mas é exceção. (Doc 1, 2025)

A resposta do docente 1 aponta que, para ele, a homogeneidade facilita o trabalho pedagógico e favorece os alunos que realmente querem estudar, embora reconheça que remanejamentos pontuais podem beneficiar alunos que demonstram maior esforço e engajamento. Ele afirma não acreditar na mistura entre diferentes perfis de aluno como algo positivo. Quando perguntado se um aluno de turma de melhor desempenho pode ser deslocado para uma turma de desempenho inferior, ela respondeu:

Sim, e se tem a possibilidade, tira sim! Da mesma forma, quando um aluno chega no sexto ano se o rendimento dele cair ao longo do percurso até os anos finais, no sétimo, no oitavo ano, se o seu comportamento começa a atrapalhar, o seu rendimento cai muito, ocorre essa troca. A escola tende a fazer isso, pega o melhor do menor rendimento, e tira o do melhor rendimento que está com o rendimento inferior e não quer melhorar, e faz a permuta. (Doc 1, 2025)

De acordo com a fala do docente 1, os remanejamentos também ocorrem no sentido inverso: alunos das turmas de melhor rendimento podem ser transferidos para turmas de desempenho inferior quando apresentam queda significativa no rendimento ou quando o comportamento passa a comprometer o trabalho pedagógico. A escola realiza uma espécie de permuta, realocando alunos que se destacam em turmas de menor rendimento e, ao mesmo tempo, retirando daqueles grupos de melhor desempenho os estudantes que não conseguem acompanhar o ritmo ou demonstram resistência em melhorar.

Essa dinâmica influencia diretamente a trajetória escolar dos alunos, pois determina os ambientes de aprendizagem aos quais eles terão acesso ao longo dos anos. O docente 2 também falou que o atual modelo de enturmação por rendimento facilita sua prática:

Para ser sincero, para a minha prática eu acho mais fácil. Às vezes eu questiono se a enturmação, misturando esses graus de dificuldade, seria melhor para eles. Talvez teria um estímulo maior de um colega com mais facilidade, com mais habilidade. Mas na minha prática pedagógica eu acho que é mais fácil. Eu elaboro a aula de acordo com a característica daquela turma. Talvez se enturmassem diferente, misturando os graus de dificuldade, deixava o outro mais entusiasmado. (Doc 2, 2025).

Para o docente 2, essa enturmação permite preparar as aulas de forma mais alinhada às características de cada turma, facilitando o seu trabalho. Contudo, ele demonstrou dúvidas sobre os efeitos desse modelo para os estudantes, sugerindo que agrupamentos heterogêneos poderiam favorecer interações positivas entre colegas.

A fala do docente 3 contrasta com as percepções anteriores ao criticar diretamente a segregação produzida pela enturmação. A Docente afirmou que:

Olha, sinceramente, eu acho que essa seriação, essa maneira como ela é feita, ela segrega muito os alunos de maneira que cria até mesmo essa coisa da arrogância que existe no T1, ela é promovida por essa segregação. Acredito, essa é uma opinião minha. Porque os alunos do T1, eles se sentem, eles são mais engajados mesmo, mas eles se sentem superiores. E até no convívio com os alunos dos outros nonos eles se acham melhores e têm até dificuldade, às vezes, de convivência quando você vai para a quadra com eles ou vai fazer uma atividade junto. Então, eu não vejo muito positiva essa maneira como a gente segrega, como a gente divide as turmas hoje. Acredito que se a gente desse uma misturada nesses alunos, a influência desses alunos que são mais engajados, poderia também ajudar a engajar esses que também não vêm tanta importância na escola. A gente já fez algumas experiências pedagógicas com alunos que davam muito trabalho para a gente, a gente fez uma experiência de colocá-los, um aluno do T3 lá na sala do T1, e a gente viu uma melhora muito grande nesses alunos de um ano para o outro, por causa da influência que esses alunos que têm mais motivação para estudar acabou influenciando esse aluno. Então eu acredito que se a gente desse realmente uma misturada nesses alunos, talvez fosse positivo, muito mais positivo. (Docente 3, 2025)

O docente 3 aponta que o agrupamento por rendimento gera efeitos comportamentais e simbólicos, fortalecendo a sensação de superioridade na T1 e dificuldades de convivência entre as turmas. O docente também defende a potencialidade de grupos heterogêneos, relatando que a convivência entre perfis

distintos gerou melhora significativa em alunos remanejados da turma de baixo para a de melhor rendimento.

O docente 4 reforça a visão crítica do Docente 3, ao afirmar que:

Se a gente for olhar de termo geral, não. Porque as turmas T2 e T3 ficam muito prejudicadas em relação à turma T1. Então eu acredito que a enturmação não contribui, porque o professor precisa proporcionar a todos os alunos, independente da classe social, independente do acompanhamento familiar, independente de fatores externos, um conteúdo que seja aplicável para todos. (Doc 4, 2025)

O docente 4 argumenta que a enturmação prejudica especialmente as turmas com menor rendimento, criando desequilíbrios entre os grupos e dificultando a garantia de um ensino equitativo. Ele destaca que o professor deveria proporcionar o mesmo conteúdo e as mesmas condições de aprendizagem para todos, mas que isso se torna inviável diante das diferenças acentuadas entre as turmas.

O Docente 5 apresenta uma visão ambivalente ao afirmar que:

Depende do ponto de vista. Se eu for olhar como é o desempenho da turma T1, é maravilhoso. Então assim, eu tenho os melhores alunos selecionados e aí eu consigo dar uma aula maravilhosa, que todos entendem, raras exceções e que todos alcançam e acompanham. Então a aula flui, porque todo mundo acompanha. Então por esse lado, é ótimo. [...] Mas quando a gente vai para as outras turmas, faz falta um aluno referência, um grupo de alunos que talvez poderia ser monitor dos outros ou fazer perguntas que talvez instigassem os outros, despertar a curiosidade dos outros e a gente poder agrupar os alunos, tendo um que vai guiar ali e facilitar o processo. (Doc 5, 2025)

O docente 5 explica que, na turma de melhor rendimento, o trabalho pedagógico acontece de forma muito favorável e praticamente todos os alunos acompanham com facilidade. No entanto, ao comparar com as demais turmas, ela destaca a falta de alunos que poderiam funcionar como referência — estudantes capazes de fazer perguntas, instigar os colegas ou atuar como apoio, facilitando o processo de aprendizagem do grupo.

Quando insisti perguntando: “Então, de modo geral, você acha que ajuda ou não ajuda?”, a docente ficou em silêncio, permaneceu pensativa por alguns instantes e, após refletir, respondeu: “Eu acho... ah, não sei, peraí. Ah, eu acho que

de certo modo é bem conveniente, sim.” (Doc, 5). Essa dúvida revela insegurança de sua percepção: embora reconheça benefícios práticos para o seu trabalho em sala, ela também percebe que a separação por desempenho produz efeitos desiguais entre as turmas, o que dificulta assumir uma posição plenamente favorável ao modelo.

A noção de conveniência, expressa pelo docente, pode ser associada ao fato de que, nas turmas com melhor rendimento, o professor tende a perceber com maior clareza os resultados de seu trabalho, o que reforça a sensação de eficácia e produtividade, além da facilidade para lidar com alunos com melhor disciplina. Em contrapartida, nas turmas consideradas mais fracas, a aprendizagem ocorre de forma mais lenta e com avanços pouco visíveis, produzindo a percepção de que tais alunos demandariam esforços adicionais contínuos, muitas vezes sem retorno imediato.

Essa dinâmica pode gerar, ainda que de forma implícita, a sensação de que determinados grupos não aprendem, o que contribui para a naturalização das diferenças entre as turmas e para a aceitação da separação por desempenho, mesmo diante do reconhecimento de seus efeitos desiguais.

O docente 6, diz não concordar ao afirmar que *“Não. Porque é bem subjetivo no sentido que eu gosto de trabalhar a arte no sentido da equidade, de tentar trabalhar essa proximidade que ninguém sabe mais [...]”* (Doc 6, 2025). Assim, segundo ele, o agrupamento por rendimento não contribui para sua prática, enfatizando que trabalha com uma abordagem baseada na equidade e na valorização das vivências dos estudantes, e que a organização tradicional das salas limita esse tipo de trabalho.

De modo geral, as percepções dos docentes reforçam que a enturmação por rendimento produz efeitos ambivalentes no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que organiza o trabalho pedagógico nas turmas de melhor desempenho, aprofunda desigualdades nas demais.

As falas dos professores se aproximam das análises de Barboza (2006) e Gomes (2005), ao evidenciarem que expectativas docentes mais baixas recaem sobre os grupos considerados fracos, limitando suas oportunidades e ampliando disparidades. Como afirma, Barboza (2006):

A política de composição de turmas homogêneas com base na defasagem tanto pode expressar a intenção da escola em realizar um projeto de recuperação dos alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem e neste caso a eles são destinados professores experientes e metodologias diferenciadas, como pode também significar uma atitude de desânimo por parte da escola. Seria como uma constatação de que aqueles alunos, por dificuldades pessoais ou sociais, não conseguiriam avançar além do ponto que chegaram (Barboza, 2006, p.61).

Ao apontarem que as turmas com menor rendimento acumulam defasagens e perdem o sentido da aprendizagem, os docentes reafirmam também o que Cortesão (1998) argumenta sobre o caráter não neutro dos critérios de agrupamento, que podem reforçar mecanismos de segregação.

Por outro lado, quando reconhecem que ambientes heterogêneos favorecem trocas e influências positivas entre pares, suas respostas convergem com Lima (2016), que apresenta como escolas eficazes constroem intencionalmente turmas com aprendizagens heterogêneas para promover aprendizagem coletiva e reduzir desigualdades. Assim, a análise demonstra que a enturmação por rendimento, embora facilite determinadas práticas pedagógicas, não promove equidade e tende a reproduzir exatamente os padrões de diferenciação e exclusão já identificados na literatura.

Diante dessas constatações, avança-se para a Seção 3.5.2, que se dedica a compreender como gestores, especialista e docentes interpretam os fatores que produzem e sustentam as diferenças de rendimento entre as turmas do nono ano. Nesse eixo, a análise concentra-se nas relações entre enturmação pedagógica e os princípios de igualdade, equidade e educabilidade.

3.5.2 A Enturmação de Alunos e as Condições de Educabilidade: Percepção dos Gestores, Especialista e Docentes

As análises desenvolvidas na seção anterior evidenciaram que a enturmação por rendimento, embora contribua para determinados aspectos da organização pedagógica e da prática docente, também produz efeitos significativos sobre as trajetórias escolares dos alunos, influenciando expectativas, oportunidades de

aprendizagem e formas de participação no cotidiano escolar. As falas de gestores, professores e da especialista revelaram um reconhecimento simultâneo dos benefícios operacionais desse modelo e de seus limites, explicitando desafios e contradições inerentes à forma como as turmas são organizadas.

À luz desse panorama, a seção 3.5.2 aprofunda a investigação sobre as causas atribuídas pelos sujeitos escolares às diferenças de rendimento observadas entre as turmas do nono ano. Essa análise dialoga diretamente com as evidências apresentadas na seção 2.4 que apontaram diferenças relevantes nos resultados das avaliações internas e externas, no grau de participação das famílias, na frequência escolar e nos registros de indisciplina.

A partir da minha vivência cotidiana na Escola Nova Esperança, tais dados reforçam a compreensão de que o rendimento escolar não se distribui de maneira homogênea, uma vez que as turmas de menor desempenho tendem a concentrar alunos com trajetórias escolares mais instáveis, menor acompanhamento familiar e maior incidência de comportamentos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, enquanto as turmas de melhor rendimento se caracterizam por maior assiduidade, engajamento e repertório acadêmico.

Assim, o Eixo 2 concentra-se na análise das relações entre enturmação pedagógica e os princípios educacionais de igualdade, equidade e educabilidade, interrogando em que medida as práticas de agrupamento adotadas pela escola contribuem para ampliar as oportunidades de aprendizagem ou, ao contrário, para reforçar desigualdades internas já existentes.

Nesse contexto, a subseção aprofunda a análise das percepções desses sujeitos acerca das razões atribuídas aos melhores e menores rendimentos escolares, buscando articular tais interpretações às evidências empíricas apresentadas e ao referencial teórico que orienta esta pesquisa.

Para compreender como as práticas de enturmação se articulam às condições de educabilidade dos alunos, tornou-se necessário investigar de que forma gestores, especialista e docentes percebem as diferenças existentes entre as turmas e a quais fatores atribuem tais desigualdades. Nesta subseção, analisam-se as interpretações desses sujeitos acerca das razões que explicariam os melhores e piores rendimentos observados entre os estudantes, considerando não apenas

aspectos pedagógicos, mas também fatores familiares, comportamentais e socioeconômicos que atravessam o cotidiano escolar.

As perguntas formuladas buscaram identificar como esses profissionais explicam a concentração de alunos com maior ou menor desempenho em determinadas turmas e de que maneira tais explicações dialogam com os princípios de igualdade, equidade e educabilidade que orientam o Eixo 2 desta pesquisa.

Para isso, não basta examinar apenas os critérios pedagógicos envolvidos na formação das turmas; é igualmente importante compreender como os recursos materiais e espaciais são distribuídos entre elas. A definição de quais grupos ocuparão salas maiores ou menores, mais ou menos numerosas, constitui uma dimensão central da organização escolar, pois afeta diretamente as oportunidades de aprendizagem, o acompanhamento docente e o clima pedagógico vivenciado pelos estudantes.

Isto posto, investigou-se como os gestores justificam tais decisões e quais critérios orientam a composição dos diferentes arranjos. Assim, formulou-se a primeira questão: *“Na formação das turmas do Ensino Fundamental, como é definida a turma que terá um maior ou menor número de alunos? Como são escolhidos os alunos que vão para a turma mais numerosa e ocupar as salas maiores? E quanto à menor turma, quais os aspectos são considerados para sua formação?”*

A análise das respostas evidencia que as duas gestoras compartilham critérios semelhantes para a definição das turmas que ocuparão salas maiores ou menores, embora enfatizem aspectos distintos do processo. A gestor 1, respondeu explicando:

A gente olha, igual esse ano a gente já fez o Plano de Atendimento. Então, a gente olha o número de alunos que a gente tem, o número de alunos que vai ser atendido para o ano que vem e a gente vai alocando-os de acordo com a capacidade da sala. Porque eu não posso colocar uma turma que tem 25 alunos numa sala que vai comportar 15, ou vice-versa, numa turma que vai comportar mais alunos. Senão, a gente acaba até perdendo turma. Então, a gente tem que fazer de acordo com a quantidade que a gente tem e a capacidade da sala. E aí, fica até o outro ano. Não pode fazer mudanças. A capacidade da sala é de acordo com a metragem. [...] é dividido o número de alunos por 1.2m. Aí, dá aquela capacidade. Então, a gente só pode colocar ali aquela quantidade. (Gest 1, 2025)

De acordo com a gestora 1, o principal fator orientador é a capacidade física das salas, definida pela metragem e pelas normas da rede estadual. Ele explica que a distribuição dos alunos depende diretamente do cálculo oficial de ocupação e que a preocupação inicial é evitar irregularidades que possam resultar na perda de turmas ou no descumprimento da capacidade estabelecida. Quando questionada se existe um critério para definir uma turma menor, esclareceu que:

Não, a gente escolhe. Por exemplo, a gente tem aquelas salas sem janelas. Então, por exemplo, se eu tenho três primeiros anos e vai ser três turmas de segundo ano pequenas, então a gente vai alocando as turmas menores nas salas menores para comportar todas as turmas que a gente teria de atendimento durante o ano. (Gest 1, 2015)

A fala da gestora 1 indica que a organização das turmas e a distribuição dos espaços escolares são orientadas, prioritariamente, por critérios administrativos e de infraestrutura, como o tamanho das salas e a necessidade de acomodar todas as turmas ao longo do ano letivo. A definição de quais turmas serão menores não é explicitada como resultado de uma análise educacional prévia, mas como uma solução organizacional voltada à gestão do espaço escolar.

A resposta da gestora 2 complementa e aprofunda a compreensão do processo de distribuição das turmas. Ele explica:

A turma mais numerosa, normalmente, é a turma que tem menos dificuldade. E as turmas que têm casos mais desafiadores ficam menores, porque a gente já vai lidar com alunos difíceis, então a gente coloca menos alunos nela. E aqui na escola, a gente tem que olhar a turma, até para a escolha de sala. A gente escolhe as salas menores para as turmas menores, por causa do comporta da sala, que é obrigatório do Estado. A gente já vai olhar esse critério também. Eu olho a sala que é maior e tento colocar lá o número maior de alunos, observando que quanto menor a dificuldade do aluno, mais fácil de ter uma sala maior. (Gest 2, 2025)

Diferentemente da gestora 1, que enfatiza predominantemente os critérios administrativos e estruturais, a gestora 2 reconhece explicitamente que a composição numérica das turmas está associada ao rendimento e ao comportamento dos estudantes.

Ao afirmar que as turmas com maior número de alunos são aquelas consideradas menos complexas do ponto de vista pedagógico, a gestora explicita uma lógica de organização que associa diretamente rendimento, comportamento e condições de trabalho docente. Ela destaca ainda que essa definição também dialoga com os critérios físicos das salas, ressaltando as exigências da SEE. Assim como apontado pela gestora 1, os limites impostos pela infraestrutura e pelas normas da rede estadual permanecem como elementos estruturantes do processo.

No entanto, ao acrescentar que *“quanto menor a dificuldade do aluno, mais fácil de ter uma sala maior”* (Gest 2, 2025), a gestora evidencia que a distribuição dos alunos entre turmas mais ou menos numerosas não é neutra do ponto de vista pedagógico. Essa lógica pressupõe que alunos com maior rendimento demandariam menos intervenções individualizadas, enquanto aqueles com maiores dificuldades necessitariam de turmas reduzidas para possibilitar um acompanhamento mais próximo.

Embora essa justificativa dialogue com a ideia de equidade — ao reconhecer necessidades diferenciadas —, ela também reforça a associação entre baixo rendimento, menor número de alunos e maior concentração de casos considerados desafiadores, o que pode contribuir para a estigmatização dessas turmas e para a produção de ambientes escolares desiguais (Franco *et al.*, 2007).

Após a análise das percepções dos gestores sobre a distribuição das turmas entre salas maiores ou menores torna-se relevante compreender como a especialista interpreta essa mesma dinâmica, especialmente por ocupar uma função diretamente vinculada ao acompanhamento pedagógico e às demandas de aprendizagem dos estudantes.

A visão da especialista permite aproximar a discussão das práticas cotidianas de sala de aula, articulando os critérios estruturais mencionados pelos gestores com os efeitos concretos que esses arranjos produzem no processo de ensino e aprendizagem. Assim, foi apresentada a seguinte pergunta: *“As turmas de melhor rendimento geralmente têm mais alunos e as turmas de menor rendimento têm menos alunos. Como você interpreta essa dinâmica da escola?”*

A resposta da especialista confirma parcialmente as explicações dos gestores, mas acrescenta uma interpretação mais diretamente ligada às implicações pedagógicas da distribuição das turmas. Conforme resposta da especialista:

Acontece, de fato algumas turmas têm mais alunos mesmo porque vem da secretaria determinado quais são as salas que a turma X vai estudar, então já se pensa em uma sala maior para estar atendendo esse maior número de alunos. E eu penso que as turmas, eu nem sei se cabe nessa resposta, mas eu penso que as turmas com uma dificuldade, com um rendimento inferior à proposta, aí cabem mais intervenções do professor. Não dá para ser a mesma aula numa turma com a outra, porque às vezes eles não alcançam, às vezes eles dormem, tem uma série de fatores. Por isso que eu disse que a questão da família implica, porque se for uma família que está junto, à noite não pode ter celular, porque o celular também atrapalha o rendimento do outro dia, acordar cedo. (EEB, 2025)

Assim como a gestora 1, a EEB reconhece que a ocupação das salas maiores pelas turmas mais numerosas é determinada inicialmente pela secretaria. No entanto, ela aprofunda esse entendimento ao destacar que o tamanho reduzido das turmas com menor rendimento está relacionado à necessidade de maior acompanhamento docente, afirmando que *“as turmas com uma dificuldade, com um rendimento inferior à proposta, aí cabem mais intervenções do professor”* (EEB, 2025).

Em contraste com a gestora 1, que enfatiza sobretudo critérios técnicos e estruturais, e aproximando-se da gestora 2, que associa o tamanho das turmas ao nível de dificuldade dos estudantes, a especialista destaca que o trabalho pedagógico não pode ser uniforme entre os grupos: *“Não dá para ser a mesma aula numa turma com a outra, porque às vezes eles não alcançam, às vezes eles dormem, tem uma série de fatores”* (EEB, 2025).

Assim, enquanto os gestores tendem a justificar a diferença no tamanho das turmas como resultado de exigências administrativas e pedagógicas da escola, a especialista enfatiza o impacto dessa distribuição no cotidiano das aulas e na necessidade de intervenções diferenciadas. Sua fala reforça que turmas menores não necessariamente solucionam as desigualdades, mas são vistas como condição mínima para que os professores desenvolvam estratégias individualizadas com alunos que apresentam maiores defasagens.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a gestão dos espaços escolares e sua relação com a enturmação pedagógica, tornou-se necessário investigar como se dá a distribuição dos docentes entre as turmas já constituídas. Diferentemente das perguntas dirigidas aos gestores e à especialista — que incidem diretamente sobre os critérios de formação das turmas e a ocupação dos espaços físicos —, esta questão foi formulada especificamente aos professores, uma vez que, no momento da escolha das turmas em que irão atuar, estas já se encontram previamente formadas e alocadas nas salas em que permanecerão ao longo do ano letivo.

Assim, a primeira pergunta dirigida aos docentes neste eixo teve como objetivo compreender a lógica que orienta a escolha das turmas em que atuarão no ano escolar seguinte, buscando identificar os fatores que orientam essa escolha. Desta maneira foi formulada a seguinte pergunta: *“Em quais turmas de nono ano você atua nesta escola? Explique por que razões você atua, ou seja, por que escolheu trabalhar nesta(s) turma(s)?”*. O Docente 1 destaca que sua escolha está associada à posição que ocupa no processo de seleção das turmas e à organização de sua carga horária, afirmando:

Eu sou a primeira colocada. Eu escolho de forma que eu consiga ter uma exigência curricular e, também para me dar possibilidades para trabalhar com mais aulas em outros horários. Trabalho com as três turmas de nono ano. (Doc 1, 2025).

A fala do docente 1 evidencia que a possibilidade de escolha amplia a autonomia docente e permite maior controle sobre a organização do trabalho. De modo semelhante, o Docente 2 aponta critérios que facilitem o seu trabalho, priorizando a concentração em um mesmo ano de escolaridade: *“Eu escolho por ano de escolaridade. Facilita novos planejamentos, elaborar as avaliações. Tipo, eu pego todos os sétimos, todos os oitavos, todos os nonos, todos os primeiros”* (Doc 2, 2025). Nesse caso, a escolha está vinculada à eficiência do trabalho do seu e da sua prática no dia a dia.

Já o docente 3 explicita uma escolha influenciada pelas percepções sobre o perfil das turmas, como aponta em sua fala:

Eu sou a segunda a escolher. Eu não gosto muito da primeira turma. Também não gosto da última turma. Porque a gente sabe que as últimas turmas são mais indisciplinadas, os alunos têm mais dificuldade de aprendizagem. Mas eu também não gosto muito da primeira turma, porque geralmente os alunos são mais...(pensativa). Eu os chamo de xexelentos. Criam caso por qualquer coisa e às vezes são mais arrogantes também. Mas são mais produtivos. Então tem essa vantagem, quando a gente trabalha com a primeira turma. Geralmente eu trabalho com turmas intermediárias. A primeira professora escolhe geralmente as primeiras turmas. E dentre essas segundas e últimas turmas, eu escolho sempre as segundas e às vezes fico com as últimas. (Doc 3, 2025)

A fala do docente 3 revela uma rejeição tanto às turmas consideradas de maior rendimento quanto às de menor rendimento destacando que as primeiras turmas são mais produtivas, mas também mais exigentes e conflituosas, enquanto as últimas concentram mais indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Essa resposta evidencia que o perfil de aprendizagem e comportamental das turmas influencia diretamente na sua escolha.

O docente 4, por sua vez, aponta limitações estruturais no processo de escolha, associadas à sua posição funcional: *“eu sou o último colocado [...] eu acabo ficando com as turmas que os outros professores não quiseram escolher [...] que geralmente são as turmas C ou B”* (Doc 4, 2025). Sua fala explicita uma ordem na escolha das turmas na qual professores com menor poder de escolha tendem a assumir aquelas consideradas mais difíceis.

O docente 5 indica um critério menos pedagógico e mais organizacional, relacionado ao turno de trabalho: *“eu escolho o turno da manhã, então o que está naquele pacote do turno da manhã é a minha escolha”* (Doc 5, 2025). Nesse caso, a definição das turmas decorre da opção pelo turno, e não por características específicas dos grupos. Por fim, o Docente 6 evidencia a ausência de escolha, associada à condição de professor designado: *“eu chego, já tenho o horário pronto [...] as turmas já estão prontas”* (Doc 6, 2025), portanto ele não participa da escolha, visto que as turmas que são disponibilizadas para contrato, são aquelas que não foram escolhidas na composição do cargo dos professores de cada componente curricular.

De modo geral, as respostas indicam que a escolha das turmas não ocorre de maneira igual entre os docentes, sendo atravessada por fatores como posição na

carreira, tipo de vínculo funcional, necessidades particulares e percepções sobre o perfil das turmas.

Dando sequência à análise e com o objetivo de compreender como a gestão escolar interpreta as escolhas realizadas pelos docentes, formulou-se apenas aos gestores a seguinte pergunta: *“Em relação à atribuição de aulas nos cargos dos professores, como os professores com prioridade se comportam em relação à escolha das turmas em que irão atuar diante da diferença no perfil de aprendizagem das turmas de Ensino Fundamental, ou seja, quais as turmas preferidas pelos professores mais antigos, principalmente de Português e Matemática?”*²¹.

Em sua fala, o gestor 1 destaca:

A gente tem os critérios, né? E um dos critérios é quem tem mais tempo na escola. E a gente também conversa muito com os professores. Por exemplo, se eu tenho um perfil, vamos falar assim, de sexto ano, a gente conversa com o professor. [...] Mas fica a cargo do professor também, porque é direito dele de escolha. Mas os professores, quando vão para uma turma que a gente percebe que tem muita dificuldade e são alunos muito indisciplinados, a gente tem que dar um suporte maior também, porque senão não consegue fluir o trabalho, né? (Gestor 1, 2025).

De acordo com a gestora 1 o processo é regulado, prioritariamente, pelo tempo de atuação na escola, o que garante ao professor maior autonomia de escolha, mas também envolve diálogo entre gestão e docentes na tentativa de assegurar certa continuidade no trabalho do professor. Essa fala evidencia que, embora a gestão busque orientar escolhas considerando o perfil docente e a continuidade do trabalho pedagógico, a decisão final permanece como prerrogativa do professor, especialmente daqueles com maior tempo de casa. A gestora reconhece nesta fala, que há turmas com mais desafios e dificuldades, e que é necessário um suporte maior para essas turmas.

²¹ Considerou-se relevante mencionar professores de Português e Matemática, pois esses componentes curriculares possuem uma quantidade maior de aulas por turma e os professores atuam em menos turmas. O cargo do professor da SEE/MG corresponde a 16h/a por semana. Enquanto os Componentes curriculares História/Geografia/Ciências têm 3 h/a por semana, Português e Matemática têm 5h/a por semana.

Já a gestora 2 apresenta uma leitura mais direta e menos mediada do comportamento docente apontando uma tendência recorrente de preferência por turmas consideradas menos complexas do ponto de vista pedagógico. Segundo ele:

Especificamente no ensino fundamental, eu percebo que os professores tendem a escolher as turmas que têm alunos com menos dificuldade ou que não têm tantos desafios. É bem característico do fundamental essa opção em pegar turmas que não têm muitos desafios (Gest 2, 2025).

De forma geral, as respostas convergem ao indicar que professores com prioridade de escolha tendem a optar por turmas com menor número de desafios, ainda que a gestão reconheça a necessidade de negociação e suporte quando essas escolhas não ocorrem.

À luz do princípio da equidade, observa-se que, embora a escola reconheça a existência de diferenças entre as turmas, nem sempre é possível intervenções adequadas às necessidades dos estudantes que acumulam maiores vulnerabilidades. Conforme apontam Franco et al. (2007), a equidade educacional depende menos do acesso formal à escola e mais da forma como os recursos intraescolares são organizados, entre eles a distribuição dos docentes. Nesse sentido, a concentração de alunos com baixo rendimento em determinadas turmas, associada à menor estabilidade docente e a expectativas reduzidas quanto ao sucesso escolar, afastam-se do ideal de uma escola justa, tal como problematizado por Dubet (2004).

Para avançar na compreensão de como a escola identifica e lida com comportamentos que impactam diretamente as condições de educabilidade — especialmente a infrequência e a indisciplina, frequentemente associadas a determinadas turmas — foram formuladas perguntas específicas aos gestores/especialista e aos professores. Nesse sentido, a seguinte pergunta foi direcionada aos gestores: *“Das turmas de Ensino Fundamental, é possível identificar aquelas que apresentam mais casos de infrequência e indisciplina? Como a direção reage a esse comportamento destas turmas?”*. A gestora 1 respondeu:

Sim. A gente tem a parceria da rede que é o CRAS, o CREAS e o Conselho Tutelar. A gente está sempre entrando em contato,

informando, fazendo visita domiciliar, chamando a família na escola, fazendo os registros, acompanhamento, ligações. (Gest 1, 2025)

Quando perguntado se tem uma ordem para essas ações, o gestor explicou:

Normalmente, a gente liga para a família e entra em contato. Por que o aluno está faltando? O que está acontecendo? Ou, às vezes, viajou, às vezes, está doente em casa e não comunicou a escola. Aí, se daquele período que a gente pediu para retornar, não retornou, a gente tem uma visita domiciliar[...] A gente tem o “Monitora” também, que é a busca ativa do governo. E a gente tem que estar ali o tempo todo, monitorando, informando. Por que o aluno não retornou ainda? Se já retornou? Se foi para outra escola? Se não foi? Se está matriculado? Se não está? (Gest 1, 2025)

A gestora descreve um fluxo de ações sistematizado, que vai do contato com a família, registros formais a acionamento de órgãos externos como CRAS, CREAS e Conselho Tutelar, conforme descrito na seção 2.3. A fala evidencia que a infrequência é uma preocupação da escola, devidamente tratada como uma violação do direito à Educação. A gestora também menciona o uso de mecanismos institucionais de monitoramento, como o sistema de busca ativa da SEE.

Já a gestora 2, amplia a análise ao explicar:

*Nos casos de infrequência, a gente tem contato constante com a família, de ligação mesmo, de chamar na escola, de conversar, de encaminhar para o Conselho Tutelar.
No caso de indisciplina, a gente não tem o apoio da família. Os meninos mais indisciplinados são aqueles que não têm uma estrutura familiar. [...] Não tem como ter esse acesso a essa família. E aí a gente encaminha para o conselho tutelar, vai atrás das outras redes, vai para o CREAS, vai para o CRAS, para tentar sanar e resolver de alguma maneira. Mas em muitos casos é tentativa frustrada, porque a vulnerabilidade social é muito alta[...] A gente está convivendo agora, no momento, com uma criança que chegou para nós esse ano, no sexto ano, já no meio do curso. E ela vem de um estudo de caso do conselho tutelar de prostituição, de dormir na rua. Ela mora com a mãe e com outros irmãos e a mãe não tem domínio nenhum sobre ela. Ela foge da escola, não respeita nenhuma regra, não fica na sala. E a gente chama a mãe, ela não respeita a mãe. Então a gente encaminhou para a rede, está fazendo um estudo de caso, para ver o que a Rede pode fazer.
E é uma aluna que faz uso de Aldol, e a família não leva para tomar. E aí o CRAS se comprometeu a pegar e levar.*

Então, como que a gente vai lidar com esse caso? Ela não pode ficar fora da escola. E o que a escola pode fazer nessa situação? Não há o que fazer. (Gest 2, 2025)

A gestora 2 amplia a análise ao relacionar os casos de infrequência e, sobretudo, de indisciplina a situações extremas de vulnerabilidade social e fragilidade dos vínculos familiares. Sua fala demonstra uma angústia frente aos limites da ação da escola diante de contextos que extrapolam o campo pedagógico.

De modo geral, as respostas indicam que infrequência e indisciplina são fenômenos identificáveis apesar de não os associarem diretamente a uma turma. A reação da gestão combina procedimentos administrativos, articulação com a rede de proteção e tentativas de mediação com as famílias, mas também explicita os limites da ação escolar diante de situações complexas.

Complementarmente foi perguntado aos gestores e à especialista: *A que fatores você atribui os maiores casos de infrequência e indisciplina?* A gestora 1 respondeu:

Eu acho que o ponto principal é a desestrutura familiar. Quando a gente faz a visita domiciliar, fica claro porque o aluno está tendo aquele tipo de comportamento. Nós temos um caso aqui que está sendo acompanhado pela Rede e é totalmente negligência da mãe [...]. Então, você vê que muitas coisas que acontecem por indisciplina é negligência familiar mesmo. É desestrutura. (Gest 1, 2025)

A gestora 1 atribui a indisciplina e infrequência à desestrutura familiar. Quando perguntada sobre o que ela entende como desestrutura familiar, ela respondeu:

Muitas vezes também tem o caso da família ser composta, por exemplo, só pela mãe. A mãe trabalha e os alunos, no caso, são um número maior de alunos. São cinco filhos dentro de casa. Então eles ficam por eles mesmos. E a gente sabe que é necessidade da mãe de trabalhar. E aí às vezes também é a questão do abandono mesmo. “Para mim, tanto faz o que ele fizer. Se ele for para a escola, para mim está bom. Se ele não for, também está bom.” Não tem aquela coisa de proteção, de querer que o filho estude, que ele vá para frente, que ele faça uma faculdade. Não tem uma perspectiva para eles. Se parou no sétimo ano, no sexto ano, no primeiro ano, está bom. Não tem uma perspectiva de vida, de querer que o aluno seja sempre mais, buscar mais. (Gest 1, 2025)

A gestora 1 compreende a desestrutura familiar como situações em que não há o acompanhamento e a proteção dos alunos, especialmente em contextos de famílias monoparentais, com mães que precisam trabalhar e deixam os filhos sem supervisão adequada. Segundo sua percepção, nesses casos há ausência de expectativas em relação à trajetória escolar e ao futuro dos estudantes, o que se expressa na falta de incentivo à permanência e ao avanço nos estudos, sendo a escolarização vista apenas como obrigação mínima, e não como um projeto de vida.

Ao questionar se era possível identificar nas áreas do bairro, onde estão localizados esses alunos, ela respondeu:

Nós temos um misto, né? Nós temos uma parte do bairro que é mais vulnerável. Nós temos uma parte do bairro que é mais, vamos dizer assim, mais estruturada. E aí essa parte do bairro que tem menos condições, nós temos excelentes alunos também. De uma família que quer o futuro bom para o aluno, mas também temos aqueles que não querem. Para eles, tanto faz o que o filho fizer ou não. Movimento com droga, tráfico. Então é bem pesado. (Gest 1, 2025)

A gestora 1 afirma que o bairro apresenta realidades socioespaciais distintas, com áreas mais vulneráveis e outras mais estruturadas. Segundo ela, mesmo nas regiões com menos condições socioeconômicas há alunos com bom desempenho e famílias que valorizam a escolarização; contudo, também existem contextos marcados por desinteresse familiar, ausência de acompanhamento e envolvimento com situações de violência e tráfico, que impactam negativamente a trajetória escolar dos estudantes.

Ao insistir se era possível identificar uma área mais vulnerável ela respondeu:

Não, o nosso bairro é grande, né? [...] Em todos os bairros do entorno a gente tem aluno. E temos alunos bons, muito bons, e tem aqueles alunos que são de vulnerabilidade social mesmo, né? Que às vezes a gente vê que a família não apoia. Que não se preocupa que o aluno se dê bem na vida, vamos dizer assim. Temos vários casos. (Gest 1, 2025)

Portanto, ela não associa o território à condição de vulnerabilidade. Quando questionado se, ao realizar visitas domiciliares, era possível perceber situações de desestrutura no ambiente familiar dos alunos, ela respondeu:

Sim. Condição precária de moradia. Às vezes o aluno vem sujo para a escola. É comum, igual essa semana, o aluno chegou todo sujo e às vezes sem comer. Então a gente tem que dar um alimento mais rápido para ele. Quando a gente vai ver, os alunos são cuidados pelos avós, que já são idosos. Então tem uma desestrutura bem grande. (Gest 1, 2025)

A gestora 1 relata que, durante as visitas domiciliares, é possível identificar situações de desestruturação familiar associadas a condições precárias de moradia, insegurança alimentar e ausência de cuidados adequados, evidenciadas por alunos que chegam à escola sujos ou sem se alimentar. Ela também destaca a presença frequente de avós idosos como principais responsáveis pelos estudantes, o que, em sua avaliação, revela fragilidades significativas na organização e no cuidado familiar.

Da mesma forma a gestora 2 afirma:

Com certeza a falta de estrutura familiar. Onde a gente tem os alunos que a família acompanha, que a família busca por tarefa, que a família se compromete com a escola, se compromete com o aluno, o rendimento é muito melhor. (Gest 2, 2025).

A gestora 2 também associa como principal causa de indisciplina à ausência da família na vida escolar dos alunos. Essa visão é reforçada pelo especialista ao afirmar que:

A gente já percebe que existe muita situação de vulnerabilidade social, e isso compromete a aprendizagem de forma muito significativa. Por vezes são alunos que não têm uma família, moram com tio, moram com uma avó, e eles têm que estar ali trabalhando para ajudar no sustento. São alunos que têm pais envolvidos com drogas, que já foram detentos. Já é um contexto mais complexo. (EEB, 2025)

A especialista aponta que a presença de vulnerabilidade social intensa compromete significativamente a aprendizagem, destacando contextos familiares fragilizados, como alunos que vivem com parentes que precisam trabalhar para contribuir com o sustento e convivem com situações de violência, envolvimento com drogas e histórico de encarceramento na família, o que torna suas trajetórias escolares mais complexas.

As falas dos gestores e especialista dialogam com o que Resende, Cunha e Nogueira (2024) apontam ao afirmarem que o discurso dos profissionais escolares, além de revelar estereótipos expressa “sobretudo, a magnitude dos desafios vividos pelos professores em seu trabalho pedagógico” (Resende; Cunha; Nogueira, 2024, p. 2), evidenciando dilemas que incidem diretamente sobre as condições de educabilidade e o princípio da equidade no interior da escola.

Como discutido na seção 3.2 desta dissertação, López (2005) argumenta que mais do que capacidade de aprender, a educabilidade está ligada à possibilidade concreta de participar ativamente do processo educacional formal e de nele permanecer com êxito. A fala dos gestores e especialista corroboram também com as ideias de Pereira e Rambla (2012) quando afirmam

A tese central é de que o conceito de educabilidade é de tipo social e não individual; toda criança é potencialmente educável, são as condições sociais, familiares e escolares que facilitam ou impedem o desenvolvimento desta potencialidade. As condições de educabilidade são do tipo relacional, ou seja, se manifestam na relação entre o contexto social, o contexto familiar e o contexto escolar. Ao falar de educabilidade, estaremos nos referindo as condições necessárias para que a educação formal seja possível (Pereira; Rambla, 2012, p. 7).

Portanto para que a equidade educacional seja efetivamente concretizada, é necessário que seu percurso reconheça a educabilidade dos alunos e que o processo de ensino-aprendizagem os aproxime da finalidade da escola.

Ainda analisando a infrequência e indisciplina relacionadas às condições de igualdade, equidade e educabilidade, buscou-se entender se os docentes reconhecem a diversidade de contextos de vivências dos alunos fora da escola e de que maneira, isso afeta a educabilidade dos mesmos. Para tal foi feita a seguinte pergunta aos docentes: “*Qual turma de nono ano tem mais casos de indisciplina e infrequência nas suas aulas? Por que você acha que isso acontece?*”

O docente 1, identifica o nono ano T3 como a turma com maior incidência de indisciplina e infrequência. Segundo ele:

Para o nono ano T3, a escola é uma obrigação. Eles não têm a valorização da escola em si. Então, eles são indisciplinados, são alunos mais faltosos, não são atentos às atividades da sala,

pouquíssimos prestam atenção na explicação oral, pouquíssimos têm aquele capricho, aquele cuidado com as atividades que nós trazemos (Doc 1, 2025).

Nota-se que o docente atribui a indisciplina e a infrequência ao desinteresse, falta de atenção e ausência de compromisso com a escola por parte dos alunos. Ao aprofundar sua explicação, ele aponta a família e o contexto social como fatores determinantes para a forma como os alunos percebem a escola:

Acredito que vem da base familiar porque tudo é muito aquilo que eles ouvem e, também como o meio em que estão inseridos se refere à escola. Ao mesmo tempo, pode ser pelo ambiente, os pais, o trabalho que os pais executam. (Doc 1, 2025)

O docente reconhece a existência de desigualdades nas condições de vida dos estudantes e admite que o meio familiar e social influencia a relação que eles estabelecem com a escola. Por fim, associa a pouca valorização da escola à faixa etária dos alunos e à dificuldade em compreenderem, no presente, a importância da escolarização para o futuro:

Levando em consideração que a faixa etária impede às vezes de entendermos lá na frente a importância da escola, o conhecimento acumulado ao longo da vida, ao longo da vida escolar (Doc 1, 2025).

O docente ainda destaca que a indisciplina e a infrequência são compreendidos como resultado de uma maturidade ainda em formação, o que desloca novamente a análise para o aluno e suas limitações, reforçando uma concepção de educabilidade condicionada principalmente a fatores individuais e familiares.

De forma similar, a maioria dos docentes identifica a turma T3 como a turma com maior incidência de infrequência e, em muitos casos, indisciplina. De acordo com o Docente 2: *“Eu não tenho indisciplina em nenhuma delas. Infrequência no T3. Acho que falta de motivação familiar, de expectativa de futuro deles. Eles não têm expectativa de futuro. É bem complexo nesse sentido.” (Doc 2, 2025).* Embora afirme não vivenciar indisciplina em suas aulas, ele também aponta a T3 como a

turma com maior infreqüência, relacionando o fenômeno à ausência de apoio e expectativas familiares.

O Docente 3 reforça essa convergência ao indicar a turma T3, ao afirmando:

O nono ano T3 tem muita dificuldade de aprendizagem, dificuldade também de se concentrar na matéria que está sendo ensinada. Quando eles percebem que não estão conseguindo, eles simplesmente desistem e partem para fazer alguma outra coisa, geralmente é atrapalhar o andamento das aulas. E aí o professor tem que se virar para poder inventar mil maneiras de estar trabalhando o conteúdo, e infelizmente às vezes a gente não tem todos os recursos já prontos para estar já com uma televisão, ou um datashow. A gente teria que estar com tudo montando na hora, porque a gente sofre com isso. Porque você não tem tudo organizado para estar, nos 50 minutos proporcionando diferentes metodologias para prender a atenção desses alunos, ou trabalhar diferentes práticas para poder ajudar esse aluno a aprender de maneira mais simples, mais fácil, dentro da bagagem que ele já traz, do que ele é capaz de fazer nesse espaço de tempo da aula. (Doc 3, 2023)

Diferentemente dos docentes 1 e 2, o docente 3 amplia a análise ao reconhecer limites estruturais da escola e das condições de trabalho docente, mencionando a falta de recursos e de tempo para diversificar metodologias, o que impacta a atenção e a aprendizagem dos alunos. Ele reconhece as fragilidades dos alunos, mas reconhece os limites de uma prática diferenciada em relação ao perfil da turma. O docente 4 afirma que:

Indisciplina e infreqüência a T2. Aquela é uma turma muito imatura e é predominantemente masculina. Então, eles têm muitas brincadeiras entre eles que acabam atrapalhando o andamento da sala. Se a gente tivesse uma turma ali mais heterogênea, talvez esses comportamentos que são percebidos, que atrapalham na sala de aula, eles não aconteceriam. Eu acredito que a situação econômica influencia demais também. Os aspectos culturais, além do acompanhamento familiar. Esses aspectos eu acredito que sejam relevantes. (Doc 4, 2025)

Embora o docente 4, aponte a turma T2 como mais indisciplinada e infreqüente ele, assim como os docentes 1 e 2, atribui essa característica a fatores externos relacionados à família, situação econômica e aspectos culturais. Acrescenta ainda a questão de gênero, apontando a predominância masculina na turma. Esse docente relaciona o perfil da turma à forma como acontece a

enturmação na escola. O docente introduz um elemento distinto dos demais ao sugerir que uma composição mais heterogênea poderia minimizar os comportamentos indisciplinados.

O docente 5 retoma a convergência ao indicar novamente a turma T3 como a turma com mais casos de indisciplina e infrequência, como afirma:

É a T3. Da mesma forma que a T1 é selecionada, os alunos que valorizam mais a escola, que tem essa cultura escolar bem internalizada e uma estrutura familiar bem evidente quase sempre, a gente vai chegar lá na T3 com a falta de estrutura familiar. Em muitos casos os alunos, de certo modo, são abandonados ou já tem uma defasagem. Já vem, desde o início da vida escolar, de certo modo prejudicados. Então a indisciplina se deve a vários fatores. Pode ser porque ele não entende nada do que está passando ali, porque ele não valoriza mesmo aquele ambiente, ele não entende o que ele está fazendo ali, o que aquilo ali vai servir para ele. (Doc 5, 2025)

Quando perguntado sobre o que considera estrutura familiar, o docente respondeu: “*ter alguém com você que realmente se envolva e que está presente e que é uma referência de cuidado de verdade. Mas, coincidentemente ou não, na T1 a gente tem famílias mais tradicionais, né?*” (Doc 5, 2025). Essa fala dialoga com o que é apontado por Resende, Cunha e Nogueira (2024), ao destacarem que os docentes frequentemente oscilam entre uma definição relacional de cuidado e uma concepção normativa de família, baseada nos padrões das camadas médias, o que contribui para a hierarquização implícita dos arranjos familiares (Resende; Cunha; Nogueira, 2024).

A interpretação apresentada pelo Docente 5, ao associar a indisciplina e a infrequência à ausência de uma estrutura familiar tradicional e ao estabelecer uma relação direta entre melhor desempenho e pertencimento a famílias tradicionais, revela a presença de um modelo normativo de família que orienta sua leitura sobre os estudantes. Essa perspectiva pode ser problematizada também à luz das contribuições de Saraiva e Wagner (2013), que evidenciam como o discurso docente tende a classificar as famílias a partir de referenciais idealizados e que tais classificações simplificam a complexidade das configurações familiares e contribuem para a construção de expectativas diferenciadas em relação aos alunos, influenciando a forma como são percebidos no contexto escolar.

Por fim, o docente 6 sintetiza uma visão presente na maioria das falas, “*Desinteresse do aluno e a falta de apoio da família*” (Doc 6, 2025), atribuindo a indisciplina e a infrequência ao desinteresse do aluno e à falta de apoio familiar à infrequência e indisciplina.

De modo geral, as falas docentes convergem com a fala dos gestores ao associar indisciplina e infrequência, sobretudo no nono ano T3, a fatores externos à escola, como família, contexto socioeconômico, expectativas de futuro e dificuldades de aprendizagem. As divergências aparecem principalmente na ênfase dada a aspectos pedagógicos e organizacionais, como a composição das turmas e as condições de trabalho docente, que são problematizadas apenas pelos docentes 3 e 4.

Embora um ambiente familiar funcional, caracterizado por coesão, lazer e um clima positivo, favoreça melhores resultados escolares (Mahendra; Marin, 2020), as respostas dos gestores, docentes e especialista se inserem no que a literatura identifica como um discurso profissional amplamente difundido, conforme afirmam Resende; Cunha; Nogueira (2024):

Em síntese, este breve panorama teórico permite afirmar a coexistência, no campo educacional, de dois fortes discursos a respeito da relação das famílias populares com a escola. O primeiro é um discurso dos profissionais do ensino – reiteradamente constatado na literatura internacional e na brasileira – que tende a localizar, nas atitudes das famílias, uma importante origem dos problemas escolares dos filhos, o que faz circular representações delas como “omissas”, ausentes, negligentes ou até mesmo “desestruturadas”. Por outro lado, desenvolveu-se, a partir das décadas finais do século XX, no campo da sociologia das relações família-escola, um discurso científico que questiona tais representações, classifica como “mito” a ideia da omissão parental e acentua a valorização da escola pelas famílias populares (Resende; Cunha; Nogueira, 2024, p. 8).

À luz dessa compreensão teórica, as falas dos gestores e docentes evidenciam a permanência do primeiro discurso, na medida em que a infrequência e a indisciplina são, em sua maioria, explicadas a partir da fragilidade dos vínculos familiares, da ausência de acompanhamento e da baixa valorização da escola por parte das famílias dos alunos.

Ainda que tais falas expressem dificuldades reais enfrentadas pela escola em contextos de vulnerabilidade social, elas tendem a deslocar para o âmbito familiar a responsabilidade pelos obstáculos à aprendizagem, pouco problematizando as condições institucionais e pedagógicas que também interferem nas trajetórias escolares.

Em contraposição, o campo da Sociologia da Educação problematiza essa interpretação ao afirmar que a omissão parental constitui um mito e ao destacar que as famílias populares valorizam a escola, ainda que por meio de formas de envolvimento distintas daquelas esperadas pela escola (Resende; Cunha; Nogueira, 2024).

A coexistência desses dois discursos evidencia choques no interior da escola e ajuda a compreender como as condições de educabilidade dos alunos são atravessadas por desigualdades sociais que desafiam o princípio da equidade. A análise indica que, embora a escola atue para garantir a igualdade do direito à educação, ainda há muitas dificuldades para desenvolver ações de combate às desigualdades em seu interior, o que mantém a educabilidade dos alunos mais vulneráveis fortemente condicionada a fatores externos, comprometendo o ideal de igualdade de oportunidades no cotidiano escolar.

Na investigação sobre o perfil de indisciplina e infrequência e sua relação com as condições de educabilidade, os professores associaram essas ocorrências, de forma recorrente, à turma do nono ano T3. Com o objetivo de aprofundar essa análise, buscou-se relacionar tais características ao perfil étnico-racial e socioeconômico dos alunos. Para isso, foi formulada aos docentes a seguinte pergunta: *“De modo geral, você percebe diferenças no perfil étnico-racial e socioeconômico entre as turmas da escola? Pode falar um pouco sobre suas percepções?”*. A opção por ouvir os professores justifica-se pelo contato direto e contínuo que mantêm com os alunos, sendo as respostas fundamentadas não em dados estatísticos, mas em suas observações cotidianas e experiências em sala de aula.

A análise das falas docentes evidencia forte convergência na percepção de que há diferenças étnico-raciais e socioeconômicas entre as turmas do 9º ano, especialmente entre a turma T1 e a T3, ainda que com nuances distintas quanto à

explicitação e problematização dessas diferenças. As respostas dos Docentes 1, 3, 4 e 5 apresentadas são bastante similares ao apontarem uma associação direta entre a organização das turmas, o perfil socioeconômico e o perfil étnico-racial dos alunos.

O Docente 1 afirma que:

No nono T1, os alunos são mais brancos, 98% dentro da minha percepção. Quando nós já chegamos no nono, T2, existe um pouco a mais da cor negra. Quando nós vamos para o T3, seria em termos cognitivos, de comportamento, social também, seria uma classe mais de nível, classe baixa, nós temos um número de alunos de cor negra maior. Socioeconômico também, o T1, a maioria, não vou dizer que são classe média alta, mas pelo vestuário, pelo comportamento, pelo vocabulário, eles são alunos que têm uma condição financeira melhor. (Doc 1, 2025)

O Docente 1 afirma que a turma de nono ano T1 é composto majoritariamente por alunos brancos, enquanto o T3 concentra maior número de alunos negros e de classes sociais mais baixas, observação que, segundo ele, se evidencia também pelo vestuário, comportamento e vocabulário dos estudantes.

O docente 2 corrobora essa leitura ao afirmar que,

A turma T1 tem um perfil social muito melhor, mais capacidade financeira, de tudo, apoio. A turma T2 já cai um pouquinho esse perfil financeiro, a gente percebe que pesa muito. E a turma T3 são aqueles com mais problemas financeiros, problemas sociais, que moram nas periferias. Em relação ao aspecto físico também, a gente percebe que o étnico também está presente. A etnia branca predomina na primeira sala. Quando você chega no T3, é a etnia já bem misturada. (Doc 2, 2025)

O docente 2 afirma que há uma diferença progressiva no perfil socioeconômico entre as turmas. Ele também destaca a dimensão étnico-racial, apontando a predominância de alunos brancos no T1 e maior diversidade racial no T3. De forma semelhante, o docente 3 reconhece que:

Percebo que na turma T1, por exemplo, os meninos têm um nível social melhor, econômico também. Até mesmo na cor dos alunos, a gente vê poucos alunos negros. No T3, os meninos são de classe social mais baixa, nós temos mais alunos negros também. Até por causa do sistema de organização que é feito, e infelizmente a gente

sabe que as minorias, as classes mais desfavoráveis, elas têm mais dificuldade mesmo, eles acabam ficando agrupados ali, nessas salas. (Doc 3, 2025)

O docente 3, aprofunda as observações dos docentes 1 e 2 atribuindo essa configuração, ao próprio sistema de organização das turmas. O docente 4 reforça essa percepção ao caracterizar a turma T1 como “*uma turma predominantemente branca*” e com melhor condição financeira, enquanto o T3 reúne “*alunos predominantemente negros e com mais problemas sociais, de comportamento, de rendimento escolar*” (Doc 4, 2025). Tal constatação do docente é corroborada por Barboza (2006), ao afirmar que:

Existe, no entanto, entre os pesquisadores, um consenso. As características individuais dos alunos, mais especificamente o sexo, as condições socioeconômicas e culturais e a raça, têm impacto significativo no rendimento dos alunos (Barboza, 2006, p. 60).

Assim, a fala do docente evidencia que a forma como as turmas são organizadas acaba concentrando alunos com determinados perfis sociais e raciais, o que reforça diferenças de rendimento já conhecidas. Essa percepção confirma o que Barboza (2006) aponta ao destacar que condições socioeconômicas, culturais e raciais influenciam diretamente o desempenho escolar. O docente 5, por sua vez, detalha essa diferenciação:

Sim, eu acho que é muito evidente, especialmente a diferença entre a T1 e a T3. A T2 parece que está ali num limbo, você não consegue diferenciar muito, não é tão evidente. Na T1, você vê que os alunos vêm muito bem cuidados. Eles vêm com o uniforme bonitinho, passado, limpo. Eles têm material escolar, o caderno é muito bem cuidado. [...] Na T3, você já vê alunos que às vezes estão com o uniforme bem sujo, às vezes o aluno está sujo, o material dele não é adequado, os cadernos são muito bagunçados. O aluno não tem caderno de nada separado, ele vai escrevendo na folha que aparece. Além disso, o perfil étnico-racial é muito evidente. Nós temos muitos alunos negros na T3. Na T1, eu acho que a gente tem um aluno negro. É muito diferente. (Doc 5, 2025)

De acordo com o docente 5, a diferenciação se dá a partir de marcadores materiais visíveis, como o cuidado com o uniforme, a organização do material

escolar e as condições de higiene. Já o Docente 6 adota uma posição mais relativizada:

Sim. É perceptível, às vezes, pela vestimenta, pela forma como fala, a gente consegue entender o contexto familiar que o aluno está inserido. Às vezes ele mora, no que a gente vai falar popularmente, numa “quebrada” ou perto de um ponto de tráfico. A gente sabe que aqui a gente está numa escola periférica e que os alunos vivem esse contexto de droga, de assalto, de pessoas portando armas no cotidiano deles. Eu não percebo essa diferença entre os nonos anos, eu não percebo, assim. Eu acredito que é variável. Não sei falar uma turma que é mais ou menos, que tem mais alunos nessa situação. Para mim está bem equilibrado, assim, nessa questão social, a distribuição das turmas. Nem sei se isso foi pensado nesse lugar, acredito que não. (Doc 6, 2025)

O Docente 6 não identifica uma concentração clara desses estudantes em uma turma específica. Essa leitura diverge das demais ao sugerir que tais condições sociais atravessam diferentes turmas, e não apenas a turma T3, ainda que o próprio docente reconheça os impactos desses contextos no comportamento e na relação dos alunos com a escola. Pode-se associar essa visão ao fato de ele trabalhar apenas com o nono ano T2 e T3 e não trabalhar com o nono ano T1, que na comparação dos demais docentes é a turma onde está a maioria dos alunos brancos e com melhores condições socioeconômicas.

As observações dos docentes fortalecem os dados apresentados na seção 2.4, onde é descrito o perfil das turmas do nono ano de 2024. Embora sejam coortes distintas de estudantes foi possível uma descrição compatível com a observação dos docentes entre o perfil socioeconômico e étnico racial da turma de melhor rendimento e a de rendimento mais baixo a partir da ficha individual dos alunos daquele ano.

Em síntese, a análise das respostas revela uma forte convergência entre os docentes quanto à associação entre a turma T3, maior vulnerabilidade socioeconômica e maior presença de alunos negros, bem como à percepção de que a turma T1 concentra alunos brancos e com melhores condições materiais.

As divergências aparecem sobretudo no grau de problematização dessa distribuição e no reconhecimento — ainda pouco desenvolvido — de que tais diferenças não são apenas reflexo do contexto social dos alunos, mas também

resultado do processo de organização das turmas, com implicações diretas para as condições de educabilidade, a equidade e a reprodução das desigualdades no interior da escola.

A percepção dos docentes dialoga diretamente com a literatura que discute a produção de desigualdades no interior da escola. Estudos como os de Soares (2004) e Franco et al. (2007) evidenciam que o desempenho escolar está fortemente associado às condições socioeconômicas dos alunos, o que tende a se refletir tanto na organização das turmas quanto nas expectativas construídas pelos professores. De modo semelhante, Anazawa e Pazello (2023) demonstram que práticas de enturmação por rendimento podem resultar na concentração de alunos negros e socialmente desfavorecidos em determinadas turmas, reforçando processos de segregação interna.

Essa dinâmica também se aproxima da análise de Dubet (2004), ao evidenciar que a igualdade formal de acesso à escola não assegura, por si só, condições equitativas de escolarização, uma vez que os alunos partem de posições desiguais e encontram respostas institucionais igualmente desiguais. Nesse sentido, quando é possível fazer a associação entre perfil socioeconômico, pertencimento étnico-racial e composição das turmas, a escola tende a limitar as condições de educabilidade dos alunos da turma T3, deslocando para fatores externos a responsabilidade pelas dificuldades escolares comprometendo o princípio da equidade educacional.

Reconhecidas pelos sujeitos as diferentes condições de educabilidade presentes na escola e a forma sistemática de organização das turmas, buscou-se avançar na investigação sobre as ações adotadas pela escola para o enfrentamento das desigualdades educacionais entre os alunos. Para isso, foram formuladas perguntas específicas a cada categoria de sujeitos, considerando que gestores, especialistas e docentes atuam a partir de perspectivas e responsabilidades distintas no desenvolvimento dessas ações.

Começando pela gestão, foi feita a seguinte pergunta: *Atualmente há em curso alguma ação, de iniciativa da escola, para a superação das defasagens das turmas de Ensino Fundamental com menor aproveitamento escolar? Se sim, quais os maiores desafios para a execução dessas ações?* A resposta da gestora 1 foi:

Já tem muitos anos que a escola desenvolve o Projeto Acordar, né? Quando o aluno ingressa no sexto ano, é feito um estudo de caso de cada um deles: como está a questão do nível de leitura, da aprendizagem, né? E, a partir disso, tem esse projeto Acordar, no qual, às vezes, contamos com a parceria de alguns alfabetizadores que ajudam a escola. Nós temos alunos do terceiro ano que a gente vê que têm um perfil bacana para vir no contraturno. Isso ajuda bastante, e as meninas gostam muito. Também temos as PEUBs, que trabalham com um pouco desse reforço escolar. E, quando eles chegam aqui, como já aconteceu, temos alunos que não foram alfabetizados. Tem vezes que a gente consegue um avanço muito bom, mas tem vezes que não consegue. [...]. Mas também há aqueles casos em que a gente percebe que não avançam. Às vezes, a gente chama o responsável na escola e tenta elaborar um relatório para ver se consegue um acompanhamento médico pelo CRAS ou pelo PSF. Em alguns casos, é necessário algum ajuste, como o uso de medicação para ajudar na concentração. A escola tem recebido muitos alunos com TDAH, hiperatividade, TOD e autismo. Então, às vezes, o aluno não consegue avançar por algum motivo, como dislexia, né? Ou algum outro problema de saúde que demande um acompanhamento mais específico e especializado. Nesses casos, a gente tenta encaminhá-lo pela rede, para conseguir oferecer o apoio necessário. (Gest 1, 2025)

A gestora explica que a escola desenvolve, há vários anos, ações voltadas à superação das defasagens de aprendizagem, com destaque para o projeto Acordar, que realiza estudos de caso dos alunos desde o ingresso no sexto ano e oferece reforço no contraturno, com apoio de alfabetizadores e das PEUBs. Ela relata que, em alguns casos, há avanços significativos, inclusive entre alunos que chegam sem alfabetização, embora outros apresentem progressos limitados.

Como principais desafios para a execução dessas ações, a gestora aponta a presença de defasagens severas, a necessidade de acompanhamento especializado para alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem, a dependência da articulação com a rede de apoio (CRAS e PSF) e as limitações da escola para atender, de forma mais efetiva, demandas que extrapolam o campo pedagógico.

A gestora 2, explicou:

A gente tem um projeto de leitura e a gente tem um projeto que é a bibliotecária pegar esses alunos com maior dificuldade. O desafio é que a bibliotecária também é eventual. Então se falta um professor, ela precisa ir para a sala. E aí não há uma sequência real do desenvolvimento dessas atividades. (Gest 2, 2025)

A resposta da gestora 2 revela uma atuação mais pontual e fragilizada no enfrentamento das defasagens de aprendizagem, mencionando iniciativas mais restritas, centradas em um projeto de leitura e no atendimento de alunos com maiores dificuldades pela bibliotecária. Além disso, a fala da gestora 2 explicita um limite organizacional importante, ao destacar que a bibliotecária atua como eventual, sendo frequentemente deslocada para cobrir faltas de professores, o que inviabiliza a continuidade das ações pedagógicas.

Diferentemente da gestora 1, que enfatiza desafios relacionados à complexidade dos casos e à necessidade de apoio especializado, a gestora 2 evidencia que o principal obstáculo está na falta de continuidade das ações, comprometendo a efetividade das estratégias de superação das defasagens e, conseqüentemente, as condições de educabilidade dos alunos com menor aproveitamento escolar.

Como a especialista atua diretamente nas ações para a aprendizagem foi direcionada a ela duas perguntas. O objetivo da primeira pergunta foi entender a sua disponibilidade de tempo dedicado às ações de enfrentamento das defasagens e dificuldades dos alunos/turmas com aprendizagem mais comprometida. Enquanto a segunda pergunta procurou entender, de fato, as ações equitativas executadas pela escola em busca da garantia da igualdade de conhecimento. A primeira pergunta foi: *Descreva de forma sintética o dia-a-dia mais comum do seu trabalho. O que você costuma fazer com mais frequência diariamente?*

O nosso trabalho, enquanto supervisor hoje nas escolas, é muito mais de acolhida e resolução de conflitos do que propriamente dito pedagógico. É uma pessoa só, para estar atendendo a demanda de escrita e precisa cuidar também da parte dos estudantes. Então, atendo famílias, faço relatório, mas a faço também o trabalho de conversa, de diálogo com alunos a todo instante. A gente precisa também estar em dia com o diário, com todas as demandas da secretaria que enviam por vezes com um prazo determinado que a gente precisa estar cumprindo. Mas é basicamente atendimento. Eu digo que o trabalho da supervisão hoje é atendimento que é o que mais move de tempo para nós. (EEB, 2025)

A resposta da especialista revela um cotidiano de trabalho marcado pela sobrecarga e pela multiplicidade de demandas, no qual o tempo destinado às ações

diretamente pedagógicas acaba sendo reduzido. Embora a pergunta buscasse compreender a disponibilidade de tempo para o enfrentamento das defasagens e dificuldades de aprendizagem, sua fala evidencia que grande parte da rotina é ocupada por atendimentos a estudantes e famílias, acolhimento de conflitos e cumprimento de exigências administrativas.

A especialista destaca que o trabalho da supervisão tem sido, sobretudo, um trabalho de escuta, diálogo e resolução de situações emergenciais, o que consome a maior parte do tempo disponível. As demandas burocráticas, muitas vezes com prazos curtos, também aparecem como um elemento que compromete a organização do trabalho e dificulta a dedicação a ações pedagógicas mais eficientes. Assim, sua fala expressa não apenas limites da escola, mas também o esforço cotidiano de dar conta das necessidades dos alunos em um contexto de alta complexidade, revelando o desafio de conciliar o cuidado, o acolhimento e o acompanhamento pedagógico em busca de maior equidade na aprendizagem.

A segunda pergunta desse bloco feita à especialista foi: *Existem projetos planejados pela escola para atender aos alunos de turmas de baixo desempenho? Se sim, eles conseguem ser efetivamente desenvolvidos? E se não, qual que é o principal desafio?*

A especialista respondeu:

Não tenho nenhum projeto efetivo, mas existem parcerias. Por exemplo, parceria com o NAE²², que é o Núcleo de Acolhimento Educacional que contempla um assistente social e um psicólogo. No momento não está atuante, por causa que os servidores estão de licença, mas é o NAE. O Direito na Escola²³, a gente pede, quando a

²² O NAE (Núcleo de Acolhimento Educacional) é uma equipe multiprofissional composta por psicólogo(a) e assistente social, organizada pela SEE/MG, que atua nas escolas estaduais para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, prevenir problemas educacionais e fortalecer as relações escolares, com foco coletivo e não clínico. (Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/CADERNO-ORIENTARDOR.pdf> acesso 15 de jan. 2016)

²³ O Programa Direito na Escola é uma iniciativa da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) que tem como objetivo promover a educação em direitos e a formação para a cidadania no âmbito da Educação Básica. Por meio de ações educativas, palestras, oficinas e projetos desenvolvidos em parceria com escolas públicas e privadas, o programa busca difundir noções fundamentais de direitos humanos, Constituição, cidadania, deveres e participação social, contribuindo para o fortalecimento da cultura democrática e para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. (Disponível em: <https://www.direitonaescola.com.br/> acesso em 02 de janeiro 2026)

gente percebe que precisa de uma intervenção maior, a escola faz rodas de conversa, mas um projeto efetivo da escola não. Existem parcerias que a escola promove para estar fazendo um trabalho diferenciado. (EEB, 2025)

A resposta da especialista evidencia a ausência de projetos pedagógicos efetivos voltados, de forma específica, aos alunos das turmas com baixo desempenho. Embora ela reconheça a existência de parcerias externas, como o NAE, sua fala aponta que essas ações são pontuais, dependentes de disponibilidade de profissionais.

Ao afirmar que “*não tenho nenhum projeto efetivo*” (EEB, 2025), a EEB explicita um limite importante da escola no enfrentamento das defasagens de aprendizagem, indicando que as iniciativas existentes se concentram em intervenções sem garantia de continuidade, a depender da disponibilidade de profissionais e de tempo.

Ao complementar a investigação com a pergunta mais direta — “*Mas já houve algum projeto de leitura ou outras ações com o intuito de atender a esses alunos, de modo geral, da turma mais fraca?*” — busca-se justamente aprofundar essa lacuna apontada pela própria especialista, confrontando a distância entre o reconhecimento das dificuldades das turmas e a inexistência de ações pedagógicas estruturadas e permanentes, capazes de promover maior equidade e garantir condições efetivas de aprendizagem aos alunos com desempenho mais comprometido. A resposta da especialista foi:

Projetos de caráter pedagógico específico para as turmas não. Atende no geral. Não existe um projeto específico para uma turma de um menor rendimento, mas existem iniciativas. Digamos que um aluno está com muita defasagem, aí a gente pede uma monitoria, uma parceria, um amigo da escola, isso acontece na escola. No ano passado mesmo, eu ficava como voluntária para estar fazendo este trabalho porque os alunos seriam avaliados. Mas não é nada efetivo de todo ano acontecer, não. Teve uma época que a gente teve o Horizonte do Saber, era um projeto de leitura. Mas ele não acontece mais, não está em vigor. (EEB, 2025)

Essa fala reforça a inexistência de projetos pedagógicos específicos e sistematizados voltados às turmas com menor desempenho. Ao afirmar que as ações existentes “*atendem no geral*” e não são direcionadas a uma turma específica,

a especialista evidencia que o enfrentamento das defasagens ocorre de forma pontual e individualizada, por meio de monitorias, parcerias informais ou ações voluntárias.

A fala também explicita o caráter não contínuo dessas iniciativas. Ao mencionar experiências passadas, como o projeto *Horizonte do Saber*, a especialista reconhece que houve tentativas de ações mais estruturadas, especialmente no campo da leitura, mas destaca que tais projetos não se mantiveram ao longo do tempo. A resposta dada a pergunta anterior de que parte importante do tempo se reserva para o acolhimento e questões burocráticas compromete o tempo, de fato, empregado em ações pedagógicas.

Barboza (2006) argumenta que a organização de turmas homogêneas só pode produzir efeitos positivos quando acompanhada de um conjunto consistente de intervenções pedagógicas, tais como diagnóstico preciso das dificuldades dos alunos, atuação de professores especializados, acompanhamento contínuo e ações sistemáticas de apoio. Sem esses elementos, a homogeneização tende a perder seu potencial pedagógico e a reforçar desigualdades, ao invés de mitigá-las.

Dessa forma, a fala da especialista revela um descompasso entre a prática observada na escola e a condição teórica apontada por Barboza (2006) para que a homogeneidade funcione como estratégia pedagógica eficaz. Ao reiterar que “não tem” um projeto específico e permanente, a especialista confirma que a escola atua de maneira reativa e circunstancial frente às dificuldades de aprendizagem, o que limita a efetividade das ações e fragiliza o princípio da equidade.

Assim, a ausência de sistematização e continuidade impede que a enturmação por rendimento se converta em um instrumento de compensação das desigualdades, aproximando-se mais de um mecanismo de gestão do problema do que de uma estratégia pedagógica voltada à garantia do direito ao conhecimento.

Dando continuidade à investigação foi feita a seguinte pergunta aos professores: *É possível desenvolver a mesma aula, utilizando a mesma metodologia e avaliações, em todas as turmas do 9º ano e obter os mesmos resultados? Por que (ou a que) você atribui esse fato?*

A análise das respostas dos docentes à pergunta evidencia forte convergência quanto à impossibilidade de desenvolver a mesma aula, com a mesma

metodologia e avaliações, em todas as turmas do 9º ano e obter resultados semelhantes, ainda que com explicações diferentes para esse fato. O Docente 1 responde de forma categórica que não é possível trabalhar da mesma maneira em todas as turmas, quando afirma:

Não. No ano T1 mediante o valor que ele já tem intrínseco da escola, a responsabilidade com o estudo, eu tenho uma condição de explicar mais detalhado, apesar de conversarem. Mas eu posso chamar a atenção que eles voltam para prestar atenção. Já o T2 é uma turma de nono ano, onde eles têm pouca capacidade de ouvir a explicação, eles são mais de copiar, eles resolvem, eles são melhores do que o T3. Eles são indisciplinados, mas eles têm mais respeito com o professor. E um ou outro que é totalmente indisciplinado. (Doc 1, 2025)

Quando perguntado o que ele acha que é determinante para que uma turma tenha o valor da escola e a outra não, ele respondeu:

Acredito que vem da base familiar, porque tudo é muito aquilo que nós ouvimos também, né? Como o meio em que nós estamos inseridos se refere à escola. E, ao mesmo tempo, pode ser pelo ambiente, os pais. O trabalho que os pais executam, levando em consideração que a faixa etária impede, às vezes, de entenderem lá na frente a importância da escola, o conhecimento acumulado ao longo da vida, ao longo da vida escolar. (Doc 1, 2025)

O docente identifica diferenças significativas no comportamento, no interesse e no “valor atribuído à escola” pelos alunos. Segundo ele, na turma T1 há maior responsabilidade e possibilidade de aprofundamento do conteúdo, enquanto na T2 e, sobretudo, na T3, a indisciplina e a dificuldade de escuta limitam o desenvolvimento da aula. Nota-se que a desigualdade de resultados é explicada prioritariamente por fatores externos à escola, sobretudo pela família e pelo contexto social dos alunos. A resposta do docente 2 se aproxima do docente 1 ao afirmar:

Diferentes. Eu faço questão de manter o conteúdo. Mas são metodologias diferentes, são cobranças diferentes. O resultado é muito diferente. Valores básicos que as famílias deveriam passar para os filhos, a gente tem que passar. Você perde boa parte da sua aula no ensino básico para eles. Naquele dia, eu descobri que nem o endereço a maioria deles não sabe, no nono ano. Isso é coisa que a família ensina para a criança quando ela começa a andar. Se

perder na rua, tem que falar com alguém para trazer ela em casa. Então, a ausência da família e os fatores ambientais externos da comunidade em que eles vivem inviabilizam o trabalho bem. (Doc 2, 2025)

O docente 2 nega a possibilidade de obter os mesmos resultados, embora afirme manter o conteúdo curricular. Ele destaca que precisa adotar metodologias e níveis de cobrança diferentes e atribui essa necessidade à ausência da família e às condições do território. Em sua avaliação, parte do tempo pedagógico é deslocada para ensinamentos básicos que, segundo ele, deveriam ter sido desenvolvidos no âmbito familiar, evidenciando uma concepção de educabilidade fortemente condicionada a fatores externos.

O Docente 3 introduz uma análise mais pedagógica, ao explicar que:

Não, até mesmo pelo nível de interesse dos alunos. Porque, por exemplo, na T1, às vezes eu levo um conteúdo, os alunos estão interessados porque eles sabem que vão precisar desse conteúdo mais tarde. Na T2, os alunos até prestam atenção nas aulas, mas tem lá certas brincadeiras que fazem com que eles se distraiam. Então eu também não consigo ter o mesmo rendimento ali nessa aula, e às vezes eu preciso até mudar a metodologia porque o nível de infantilidade também da turma é tão grande, que às vezes não dá para fazer a mesma atividade, a mesma dinâmica que eu faço na turma T1. E no T3, não dá para abordar a mesma metodologia, porque os alunos não conseguem compreender, dependendo do que eu vou fazer, fica complexo demais para eles trabalharem. Então eu preciso simplificar ao máximo para que eles tenham o conhecimento do que vai ser feito para que eles possam abstrair alguma coisa daquela aula. (Doc 3, 2025)

A fala aponta necessidade de relacionar mudanças metodológicas ao nível de interesse, maturidade e compreensão dos alunos em cada turma. Ele descreve que, no T1, os alunos demonstram interesse e conseguem acompanhar atividades mais complexas, enquanto, no T3, é necessário simplificar significativamente os conteúdos para que haja alguma apropriação. Embora reconheça as limitações dos alunos, o docente explicita a necessidade de adaptação pedagógica, indicando que a desigualdade de resultados também está relacionada às estratégias de ensino utilizadas.

A resposta do docente 4, converge com os docentes anteriores ao afirmar incisivamente:

Não, não é possível. Eu utilizo a mesma metodologia, escrevo no quadro, mas a forma de explicar é diferente. O uso das palavras é diferente. Em uma turma, às vezes, você pode aprofundar mais aquela temática do que outras. Em outras turmas, você já tem que ficar mais no conceito para eles entenderem e conseguir relacionar um fato ao outro. Você não vai mais além. E a avaliação também não é possível avaliá-los da mesma forma. Até porque as turmas T1 e T2 têm uma capacidade de escrita muito maior do que a turma T3. Então, a gente tem que estar sempre observando como que essa turma consegue se expressar melhor, para a gente utilizar a avaliação adequada para cada realidade. (Doc 4, 2025)

O docente 4 afirma que não é possível utilizar a mesma metodologia e avaliação, destacando diferenças na linguagem, no nível de aprofundamento e na capacidade de escrita entre as turmas. Ele ressalta que a avaliação precisa ser ajustada às formas de expressão dos alunos. Essa fala evidencia uma preocupação em adequar as práticas avaliativas às condições concretas de aprendizagem, reconhecendo limites e possibilidades distintas entre as turmas. O docente 5 reforça essa convergência ao afirmar que:

Não consigo, não consigo. Eu falei antes que eu preciso de dividir, redividir o conteúdo. Na turma T1, o conteúdo flui muito mais rápido, com muito mais facilidade. Na T2 já tem alguns desafios, mas vai. Mas eu preciso de redividir. Na T3 eu preciso fazer essa redivisão mais uma vez, de simplificação. (Doc 5, 2025)

A fala do docente 5, evidencia o uso de metodologias e avaliações diferenciadas entre as turmas, mas também revela uma fragmentação do conteúdo, na medida em que o tempo pedagógico necessário para o desenvolvimento das aprendizagens varia significativamente entre elas. Essa diferenciação, embora responda às dificuldades concretas dos alunos, acaba por produzir percursos formativos desiguais, nos quais determinadas turmas avançam com maior profundidade e complexidade, enquanto outras permanecem restritas à simplificação dos conteúdos, tensionando o princípio da igualdade de acesso ao conhecimento escolar. Essa dinâmica dialoga diretamente com a análise de Barboza (2006), ao afirmar que:

A política de composição de turmas homogêneas com base na defasagem tanto pode expressar a intenção da escola em realizar um projeto de recuperação dos alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem e neste caso a eles são destinados professores experientes e metodologias diferenciadas, como pode também significar uma atitude de desânimo por parte da escola. Seria como uma constatação de que aqueles alunos, por dificuldades pessoais ou sociais, não conseguiriam avançar além do ponto que chegaram (Barbosa 2006, p. 61).

Segundo a autora, quando as diferenças de aprendizagem passam a orientar práticas curriculares diferenciadas, a escola corre o risco de naturalizar trajetórias escolares desiguais, oferecendo experiências formativas menos densas justamente aos alunos que mais necessitam de oportunidades educativas ampliadas (Barboza, 2006).

Por fim, o docente 6 apresenta uma posição parcialmente divergente ao afirmar que:

Não sempre. Porque às vezes a turma está mais agitada ou tem turma que, depende do horário que você dá aula também. Uma turma do nono ano, eu pego depois do recreio. E aí eles estão muito agitados. E a outra turma, eu dou aula para eles no último horário. Eles já estão mais cansados, então eles vão falar menos. Eu consigo expor melhor a minha aula nessa turma do quinto horário. Porque tem toda essa questão de esperar os meninos abaixarem a energia para depois a gente conseguir uma organização e iniciar a aula. Então, é uma turma que infelizmente tem um déficit no conteúdo por conta da especificidade. Que não acontece só no nono ano. Acontece nos outros anos também, após o recreio, após a educação física. (Doc 6, 2025)

Essa fala evidencia que as desigualdades de aprendizagem não decorrem apenas do perfil dos alunos ou de suas condições familiares, mas também de aspectos relacionados à organização do trabalho escolar. Embora os docentes reconheçam que existem diferenças de rendimento entre as turmas da escola, a análise das respostas não identificou ações pedagógicas de impacto capazes de justificar essa forma de organização no sentido de mitigar as defasagens reconhecidas.

De modo geral as análises desenvolvidas ao longo deste eixo evidenciam que a escola reconhece a existência de diferenças significativas de rendimento entre as turmas, expressas também em comportamentos, infrequência e indisciplina,

especialmente nas de nono ano. Gestores e docentes demonstram sensibilidade às condições de vulnerabilidade social, familiar e econômica que atravessam as trajetórias escolares dos alunos, bem como aos limites concretos impostos às ações pedagógicas para mitigar as desigualdades educacionais dos alunos.

As falas docentes indicam que tais desigualdades são amplamente compreendidas como decorrentes de fatores externos à escola, sobretudo relacionados às condições familiares, sociais e culturais dos alunos. Essa leitura tende a naturalizar os resultados desiguais observados entre as turmas, deslocando para fora da instituição a responsabilidade pela aprendizagem.

Conforme apontam Franco et al. (2007), quando a escola ajusta expectativas, metodologias e avaliações a partir dessas desigualdades de origem, corre o risco de reforçar trajetórias escolares diferenciadas, ainda que sob a justificativa da adaptação pedagógica.

No cotidiano escolar, essa interpretação se dá em práticas pedagógicas diferenciadas, com adaptações metodológicas, fragmentação de conteúdos e expectativas desiguais entre as turmas. Pereira e Rambla (2012) demonstram que, em contextos de vulnerabilidade, a resposta escolar frequentemente se organiza pela simplificação do ensino, o que, embora busque garantir algum nível de participação e permanência, acaba por restringir o acesso ao conhecimento escolar mais elaborado justamente para os alunos que mais necessitariam de políticas equitativas. Assim, as estratégias mobilizadas como respostas às dificuldades concretas acabam produzindo percursos formativos desiguais.

Essa constatação dialoga diretamente com Néstor López (2005), ao afirmar que a educabilidade dos sujeitos não é uma propriedade exclusiva dos sujeitos, mas um efeito da relação entre as características subjetivas e as propriedades da situação educativa.

Ao analisar as condições sociais e escolares que tomam possível a aprendizagem escolar, o autor destaca que a ausência dessas condições configura um desajuste, e não uma falha individual dos alunos. Segundo López, identificar situações em que está comprometida a educabilidade não deve significar culpabilizar os sujeitos, mas alertar às escolas e aos sistemas educativos por não

desenvolverem estratégias adequadas às necessidades específicas desses alunos (López, 2005)

Nessa mesma direção, o autor adverte que as próprias práticas escolares podem atentar contra a educabilidade quando exigem dos alunos recursos materiais, culturais ou comportamentais que eles não possuem (López, 2005). Essa reflexão permite compreender como, no contexto da Escola Nova Esperança, a adaptação pedagógica às desigualdades, quando não acompanhada de políticas escolares sistemáticas, tende a naturalizar percursos escolares diferenciados, transformando a diferenciação pedagógica em estratégia de acomodação às desigualdades, e não em ação intencional de equidade.

Dessa forma, o Eixo 2 evidencia um conflito entre igualdade e equidade no interior da escola. À luz de López (2005), a educabilidade deve ser compreendida como uma construção social, institucional e política, e não como um atributo prévio dos alunos, o que implica reconhecer que a garantia do direito à aprendizagem exige da escola um papel ativo na redefinição de suas práticas, expectativas e formas de organização, reafirmando o compromisso com a igualdade de oportunidades educacionais.

Diante do contexto da Escola Nova Esperança o Eixo 3, a seguir, tem como objetivo analisar o papel da gestão escolar na organização pedagógica da escola, com especial atenção aos processos decisórios relacionados à enturmação pedagógica. Parte-se do pressuposto de que a gestão não se limita a funções administrativas, mas exerce influência direta sobre as condições de educabilidade, na medida em que define prioridades, estabelece critérios e organiza os tempos, espaços e recursos que sustentam o trabalho pedagógico.

3.5.3 Enturmação Pedagógica e Gestão Democrática: relação entre os sujeitos da pesquisa e a tomada de decisões na Escola Nova Esperança

As análises desenvolvidas no Eixo 2 permitem afirmar que, embora a escola reconheça a existência de desigualdades de aprendizagem e diferentes condições de educabilidade entre os alunos, essas evidências ainda não se materializam em

práticas pedagógicas sistemáticas e contínuas, capazes de promover maior equidade no percurso escolar.

Observa-se que as respostas mobilizadas tendem a assumir caráter pontual e reativo, o que revela limites na transformação do diagnóstico pedagógico em planejamento estratégico. Esse quadro evidencia a necessidade de aprofundar a análise sobre os processos de gestão e tomada de decisão no interior da escola, considerando em que medida a organização pedagógica e os critérios adotados — em especial aqueles relacionados à enturmação — favorecem ou restringem a construção de práticas equitativas.

Nessa perspectiva, o Eixo 3 destina-se à análise da enturmação pedagógica sob a ótica da gestão democrática, buscando compreender como se estruturam os processos decisórios, os espaços de participação e a articulação entre os diferentes atores escolares, aspecto central para a consolidação de uma gestão orientada por princípios democráticos e comprometida com a garantia do direito à aprendizagem.

Ao analisar as formas de participação, os níveis de centralização das decisões e os limites da escola identificados pelos sujeitos da pesquisa, este eixo assume caráter diagnóstico, fornecendo subsídios analíticos para a identificação de implicações na gestão que incidem diretamente sobre a organização das turmas e sobre as condições de educabilidade dos alunos.

Assim, o Eixo 3 não apenas aprofunda a compreensão das práticas de gestão vigentes na Escola Nova Esperança, como também prepara o terreno para a elaboração do Plano de Ação Educacional, ao explicitar pontos críticos, potencialidades e possibilidades concretas de intervenção voltadas ao fortalecimento da equidade e da gestão democrática.

Para os gestores a primeira pergunta do Eixo 3 foi: “Quando você iniciou na gestão, a enturmação pedagógica dos alunos já era como é atualmente?”. A gestora 1 respondeu:

Sim, mantém-se o critério. E a gente gosta muito do Conselho de classe, né? Porque ali a gente consegue identificar e ter, as vezes uma ideia, que só a gestão não teria, mas num grupo a gente consegue ter uma saída (...) Porque o professor é que está na sala todos os dias. Não só um professor, são vários de uma sala, tem uma visão muito maior, né? Muito mais específica do que a gente que está fora da sala. E são muitos desafios. Então, dentro daqueles

desafios a gente tem que compartilhar, a gente não pode fazer uma decisão sozinho. E o conselho de classe ele é para isso. Além da gente olhar cada situação... de intervenção, também esses critérios. O que poderia ser feito para melhorar. (Gest 1, 2025)

A fala da Gestora 1 evidencia a longevidade do padrão de organização das turmas na escola. Como descrito na seção 2.3 a atual gestão teve início em 2004. Neste ano foi eleita a diretora que ocupou o cargo até meados de 2023, quando se aposentou. A partir de agosto de 2023, a atual diretora que ocupou a vice direção desde 2007, assumiu o cargo deixado pela diretora anterior ao se aposentar.

Esse percurso de continuidade na gestão contribui para compreender a consolidação de um padrão relativamente estável de organização das turmas, que passa a integrar a cultura organizacional da escola. À luz de Lück (2009), a cultura organizacional é construída coletivamente ao longo do tempo, a partir das experiências compartilhadas pelo grupo e fortemente influenciada pela liderança exercida — formal ou informal, intencional ou espontânea.

Nesse sentido, a permanência prolongada das mesmas referências de liderança na Escola Nova Esperança favoreceu a naturalização de determinadas formas de “ser e fazer” a organização pedagógica, entre elas a enturmação, que tende a ser reproduzida como prática legítima e pouco questionada. Como destaca Luck (2009), essa cultura se constitui tanto pela história institucional quanto pelas interações internas e pela relação da escola com a comunidade e o sistema de ensino, marcando profundamente a maneira como os desafios são percebidos e enfrentados.

Assim, a longevidade do modelo de enturmação observado não pode ser compreendida apenas como uma escolha técnica ou administrativa, mas como expressão de uma cultura organizacional historicamente construída e mantida, o que ajuda a explicar a resistência a mudanças e a dificuldade de problematização coletiva desse critério no cotidiano escolar. A gestora 1 destaca ainda o Conselho de Classe como espaço para a análise de situações específicas e eventuais remanejamentos de alunos entre turmas. Ao atribuir ao colegiado a função de compartilhamento das decisões, a gestora reforça a ideia de corresponsabilidade docente na condução do processo de enturmação. Essa compreensão dialoga com a definição apresentada por Libâneo (2004) ao caracterizar o Conselho de Classe:

Um órgão de natureza deliberativa quanto à avaliação escolar dos alunos, decidindo sobre ações preventivas e corretivas em relação ao rendimento dos alunos, ao comportamento discente, às promoções e reprovações e a outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos (Libâneo, 2004, p.104).

Nessa perspectiva, O Conselho de Classe trata-se de um espaço institucionalmente reconhecido para a deliberação coletiva e para a tomada de decisões pedagógicas voltadas ao acompanhamento das trajetórias escolares. No entanto, embora o discurso da gestora atribua ao Conselho de Classe um papel central no compartilhamento das decisões, a pesquisa documental não identificou, nos livros de Atas de Reuniões Pedagógicas e de Conselhos de Classe referentes ao período de 2022 a 2024, registros de debates sistemáticos sobre os critérios gerais de enturmação pedagógica dos alunos, conforme apresentado na seção 2.4.

Ainda assim, a gestora atribui aos professores corresponsabilidade pela manutenção do critério vigente, justamente por reconhecer o Conselho de Classe como esse espaço formal de decisão coletiva, o que evidencia um paradoxo entre a função deliberativa atribuída a esse espaço e os limites observados em sua efetiva atuação no processo de organização das turmas.

Do mesmo modo a gestora 2, afirmou incisivamente: *“Sim, já era do mesmo jeito.” (Gest 1, 2025)*, demonstrando que não houve alterações desde que começou na gestão da escola. Ainda para os gestores foi feita a seguinte pergunta: *“Quem participa do processo de enturmação dos alunos do Ensino Fundamental? Em algum momento os professores participam da definição dos critérios gerais de como os alunos serão enturmados?”*

As respostas convergem ao indicar que a enturmação inicial é centralizada na gestão, conforme afirma o gestor 1:

É uma ação da secretaria. Se a gente, por exemplo, vai ter três sextos anos, então, tem o sexto ano A, B e C. E aí, conforme eles vão fazendo a matrícula, a gente vai colocando-os nas turmas. E olhando essas questões. Aquele aluno muito indisciplinado, que não pode ficar junto com aquele outro muito indisciplinado, senão a sala fica difícil demais. Aí a gente coloca um na turma, outro na outra, e outro na outra. (gest 1, 2025)

Quando indagado a quem se referia quando ela disse “a gente coloca”, se era à gestão, ela afirmou:

É! Vai fazendo a matrícula, a gente vai colocando a turma até colocar aquele limite de vaga. Depois passa para outra. E aí aqueles casos que têm impedimento judicial, que não pode ficar uma família junto com o filho da outra. Aqueles alunos que a gente vê que tem muita defasagem de aprendizagem, a gente vai colocando um pouquinho aqui, um pouquinho ali. Porque senão fica tudo numa sala só. Aí não dá a condição do professor trabalhar também. Você imagina dez alunos indisciplinados na mesma turma. Então a gente divide três, três e três. (Gest 1, 2025)

Continuando a pesquisa, questionou-se se os professores costumam reclamar desse critério de enturmação ou se a maioria concorda, ao que o gestor respondeu:

Na maioria nunca tivemos reclamação, não, né? É claro que todo mundo gostaria de ter aquelas salas perfeitas, mas infelizmente não temos, né? Eu acho que todas as escolas têm os seus desafios. E são muitos. Então, a gente tenta fazer o melhor para que tanto o professor tenha qualidade para dar suas aulas, como o aluno também esteja com qualidade para aprender. E os desafios são muitos. Que a gente sabe que tem coisas que a gente pode ir, mas tem coisas que a gente esbarra, porque tem direitos, tem deveres. Então, a gente as vezes não pode tomar uma decisão que as vezes a gente gostaria, porque a gente esbarra também na questão dos direitos e deveres do servidor e do aluno, né? (Gest 1, 2025)

As falas da gestora 1 evidenciam que o processo de enturmação dos alunos do Ensino Fundamental, especialmente no ingresso no sexto ano, é centralizado na gestão escolar, sendo realizado pela secretaria no momento da matrícula. Cabe à gestão distribuir os alunos entre as turmas disponíveis, respeitando o limite de vagas e considerando informações previamente conhecidas sobre os estudantes.

A gestora 1 explica que essa distribuição não ocorre de forma aleatória, mas leva em conta aspectos comportamentais, pedagógicos e legais, como a necessidade de evitar a concentração de alunos muito indisciplinados em uma mesma turma, a existência de impedimentos judiciais e a presença de alunos com defasagens significativas de aprendizagem. De acordo com a sua fala, a lógica

adotada busca equilibrar os perfis dos estudantes entre as turmas, de modo a garantir condições mínimas para o trabalho docente e para o processo de aprendizagem, evitando situações que inviabilizem o funcionamento da sala de aula.

Quanto à participação dos professores, as falas indicam que eles não participam da definição inicial dos critérios gerais de enturmação, que permanece sob responsabilidade da gestão. No entanto, a gestora afirma que não há, de modo geral, contestação significativa por parte dos docentes em relação a esse critério.

Ao abordar quem participa do processo de enturmação dos alunos do Ensino Fundamental, o Gestor 2 afirma:

No sexto ano é feito pela direção e pela secretaria da escola. Porque essa visita às outras escolas, para esse entendimento, se há algum desafio de qual escola vem, é feita pela gestão. Então nesse primeiro momento os professores não participam. A partir do sétimo ano, aí sim já é em Conselho de Classe. No último Conselho de Classe do ano.

Esse ano foi bem específico porque chegou a data de enturmação em uma data que a gente não teria reunião pedagógica. Chegou no meio, onde já tinha acontecido uma reunião e a outra seria depois da data limite para poder inserir esses dados no sistema. Então a gente se reuniu no início da aula para poder conversar sobre isso. (Gest 2, 2025)

Assim como a gestora 1 a fala da gestora 2 evidencia de forma direta que a enturmação inicial, no ingresso dos alunos no sexto ano, é feita exclusivamente pela gestão da escola, envolvendo a direção e a secretaria, sem participação dos professores.

O diálogo entre as falas fica mais claro quando a gestor 2 aponta que a participação docente passa a ocorrer a partir do sétimo ano, por meio do Conselho de Classe, especialmente no último conselho do ano letivo onde são tomadas as decisões para o próximo ano letivo. Esse aspecto converge com a fala da gestora 1, que aponta o Conselho de Classe como espaço de escuta e compartilhamento de decisões, fundamentado no olhar cotidiano dos professores sobre os alunos. No entanto, enquanto a gestora 1 enfatiza o caráter coletivo, reflexivo e pedagógico desse espaço, a gestora 2 apresenta uma visão mais circunstancial e delimitada da participação docente, situando-a em um momento específico do calendário escolar.

Além disso, a gestora 2 introduz um elemento que não aparece de forma explícita na fala da gestora 1: os limites impostos pelos prazos administrativos e pelos sistemas de registro, que, em determinados contextos, restringem as possibilidades de discussão pedagógica mais ampla. Ao relatar que, em um ano específico, a data limite para inserção das informações no sistema inviabilizou a realização de uma reunião pedagógica formal, a gestora evidencia como as exigências burocráticas interferem diretamente nos espaços de participação coletiva, reduzindo-os, por vezes, a reuniões breves e improvisadas.

Dessa forma, embora ambos os gestores concordem que a enturmação inicial é centralizada na gestão e que a participação docente ocorre de forma posterior via Conselho de Classe, há um distanciamento na forma como essa participação é concebida. A gestora 1 a apresenta como parte de um processo necessário de compartilhamento de decisões diante dos desafios escolares, enquanto a gestora 2 a descreve como uma participação condicionada a prazos, sistemas e possibilidades organizacionais, revelando conflitos entre o ideal de gestão compartilhada e as limitações administrativas que atravessam o cotidiano da escola.

Lück (2009) afirma que a gestão democrática não se efetiva quando as decisões permanecem concentradas, ainda que existam espaços formais de participação. A liderança compartilhada não se realiza quando o diretor centraliza o poder decisório, mesmo em contextos que se autodenominam democráticos, destacando que cabe à direção criar condições reais de participação, sem receio de perder controle ou autoridade. Sendo assim:

Cabe ao diretor agir no sentido de que a liderança compartilhada e a co-liderança sejam desenvolvidas mediante a oportunidade do seu exercício, sem receio de perder espaço ou poder. (Lück, 2009, p. 78)

Essa leitura reforça que, na prática, a participação dos professores na enturmação não se dá na definição dos critérios gerais, mas sobretudo na mediação e no ajuste de decisões já tomadas, o que tem implicações diretas para a compreensão da gestão democrática no contexto da organização pedagógica da escola.

Diante do contexto da escola, buscou-se compreender como essa dinâmica é percebida pela EEB, considerando seu papel no acompanhamento das

aprendizagens e na articulação entre gestão e professores. Para tanto, foram formuladas duas perguntas, sendo a primeira: *“Você participa do processo de enturmação dos alunos no sexto ano quando estes são matriculados na escola para o início de um ano letivo?”*

A especialista respondeu: *“Não, porque eu trabalho a partir do nono ano (EEB, 2025), ou seja, as turmas com as quais trabalha já chegam prontas e ela não participa do processo. Dando continuidade à investigação ela ainda foi questionada: “A definição dos critérios gerais de enturmação pedagógica de alunos nessa escola acontece mais no âmbito da gestão ou são discutidos e reavaliados com os especialistas e professores?”*

A resposta dada à pergunta foi:

Na escola, a gente é muito atropelado por uma série de ações. É um supervisor para atender 325 alunos no turno da manhã. Então isso acontece de uma forma muito corriqueira, a gente participa muito indiretamente, porque a gente distribui tarefas e muitas vezes isso fica a caráter, fica distribuído para a direção e para a vice direção. (EEB, 2025)

A resposta da especialista confirma que a definição dos critérios de enturmação ocorre de forma centralizada na gestão, com participação apenas indireta dos especialistas, devido principalmente à sobrecarga de trabalho e múltiplas demandas do cotidiano escolar. Nesse contexto, o envolvimento pedagógico mais efetivo nesse processo torna-se limitado, fazendo com que a enturmação deixe de se constituir como objeto de discussão coletiva sistemática e passe a ser tratada como uma decisão administrativa incorporada à rotina da escola.

Diante desse cenário, à luz das contribuições de Lück (2009), que compreende a liderança compartilhada e a co-liderança como práticas sustentadas pelo diálogo, pela atuação colegiada e pela corresponsabilização dos sujeitos da escola, torna-se evidente o descompasso entre esse referencial e a realidade observada. A centralização das decisões sobre a enturmação, aliada à participação restrita dos especialistas e professores, fragiliza os espaços de diálogo e mediação apontados pela autora como essenciais à efetivação da liderança compartilhada. Assim, a organização do processo de enturmação revela conflitos entre os princípios

da gestão democrática e os modos concretos de organização pedagógica adotados pela escola.

Como relatado pelos gestores e especialistas, a participação dos professores é limitada quanto à enturmação, diante disso buscou-se ouvir como os docentes percebem esse processo e como de fato participam. A eles foram feitas as seguintes perguntas: *Na sua opinião a enturmação pedagógica é uma ação que cabe somente à direção e especialistas ou deve ter a participação de outros atores? Por quê? Você já participou de algum momento em que foi discutido e avaliado juntamente com os professores a forma geral como as turmas da escola são compostas?*

De modo geral, as falas dos professores convergem ao afirmar que a enturmação pedagógica não deveria ser uma decisão exclusiva da direção e dos especialistas, mas um processo que envolvesse outros atores da escola, especialmente os docentes. Em diferentes graus, todos reconhecem que o professor possui um conhecimento cotidiano e pedagógico dos alunos que é fundamental para decisões mais adequadas sobre a composição das turmas.

O docente 1 defende explicitamente a necessidade de articulação entre gestão e professores, ao afirmar que:

A enturmação pedagógica tem que ouvir o corpo docente da escola. Ela tem que ser um casamento com direção e o grupo de professores, porque, existem situações que a direção e o professor não conseguem identificar da mesma forma. (Doc 1, 2025)

No entanto, ao ser questionado sobre sua participação efetiva na definição dos critérios gerais de enturmação, o docente respondeu:

Lembro de vários anos, onde elas davam uma avaliação de português e matemática para o sexto ano. Lá eu via, pelas notas, fazer essa enturmação. Mas participar de uma reunião, discutindo esse critério eu não me lembro de ter participado disso, não. Na verdade, esse exemplo que eu dei, eu apenas via realizar. E sei que elas corrigiam, porque eu via dentro da supervisão, as supervisoras corrigindo. Então eu sei que era real, que elas faziam. Mas nós não participamos disso ainda. (Doc 1, 2025)

Nesta fala o docente reconhece que não participou de momentos coletivos de discussão, limitando-se a observar ações que já aconteciam, como avaliações diagnósticas aplicadas aos alunos do sexto ano. Dessa forma evidencia uma distância entre o reconhecimento da importância da participação docente e a efetiva inserção dos professores no processo.

O docente 2 amplia a noção de participação ao afirmar que a enturmação deveria envolver “*todos os atores da comunidade escolar*”, (Docente 2, 2025). Ao mesmo tempo, relata que já houve tentativas anteriores de organização das turmas:

Houve esse momento, nós já fizemos algumas tentativas no passado que não deram tão certo, aquela coisa que eu falei do reverso aconteceu em algumas turmas, mas eu acho que a gente deveria tentar de novo, fazer uma mistura aí para ver no que dá. Há uns dez anos atrás a gente tentou fazer isso, na época não deu muito certo. Um aluno que era bacana, o outro acabou desviando-o. Mas eu creio que a gente poderia fazer de novo. (Doc 2, 2025)

Ainda que avaliadas como pouco sucesso, a tentativa de outras formas de organização das turmas, o docente demonstra abertura para reavaliar essas experiências, indicando que a ausência de resultados positivos no passado não inviabiliza novas tentativas.

O docente 3 é o que mais se aproxima de uma defesa explícita da enturmação como processo coletivo e deliberativo, ao afirmar que:

Olha, respondendo à primeira pergunta, eu penso que assim como a gente faz Conselho de Classe, a enturmação deveria ser feita assim, em Conselho. Que a gente fizesse essa divisão, já pensando mesmo como funcionaria melhor as turmas, quem trabalharia bem com quem, e eu acho que funcionaria bem se a gente se sentasse em conselho, professores, supervisor, direção, para fazer essa enturmação. E teve um momento que a gente se sentou, quando eu mencionei que a gente tirou pedagogicamente alunos que estavam muito indisciplinados, e colocamos, eles eram inclusive na turma T3, e colocamos na T1, foi uma decisão coletiva em conselho, e foi uma coisa muito positiva, foi muito bom, então acredito que quando a gente senta junto e faz essa conversa, e a gente faz essa troca, e pensa principalmente no aluno, no que vai ser bom para ele, eu acredito que é muito favorável. (Doc 3, 2025)

O docente 3 compreende que a enturmação dos alunos deveria ser realizada de forma compartilhada, nos moldes do Conselho de Classe, com a participação de

professores, especialistas e direção. Em sua avaliação, a decisão compartilhada possibilita uma composição das turmas mais alinhada às necessidades pedagógicas dos alunos. Quando questionada quem de fato participa da enturmação na escola de modo geral, ela respondeu:

No modo geral, é a gestão e especialistas que fazem. Essa ocasião foi um conselho de final de ano porque a gente estava com situações muito críticas, no caso desses alunos, e a gente conversou no final, e a gente sugeriu. A especialista ouviu a nossa opinião, nós demos, ela acatou, e foi muito positivo, foi muito bom. Então, eu acredito que se fizéssemos isso, não estou dizendo que tem que fazer de cada aluno, mas se a gente fizesse, por exemplo, essa mistura, pegasse lá um terço, e pegasse os casos específicos, por exemplo, eu tenho no nono ano dois, uns quatro alunos que perturba a turma, porque eles são muito infantis, e um brinca com outro, implica com outro, se a gente separasse esses meninos, em vez de deixá-los continuar juntos ano que vem, na mesma turma, porque aí não vai mudar, a historinha vai continuar, e eles continuam atrapalhando uma turma inteira. Então, se a gente dividisse, colocasse um em cada turma, por exemplo, eles teriam oportunidade de conviver com outros colegas, de ter outras realidades, de ter outras influências, de ter alunos lá, que hoje são do T1, que estão muito focados em fazer um Ensino Médio bom, em fazer um Enem, e ele pode ser influenciado por isso, e levar a sério também o estudo, e pode fazer, inclusive, parceria, para começar a estudar junto, e essa é a intenção da gente, fazer com que os alunos despertem, para poder ver a importância de estudar, de seguir a vida, ser um cidadão realmente responsável, com perspectiva de futuro. (Doc 3, 2025)

Esse docente já atua na escola há 13 anos, e embora a especialista que atua há quatro anos, afirmar que não participa do processo de enturmação o docente 3 aponta que a enturmação é realizada principalmente pela gestão e pelos especialistas, sendo a participação docente uma exceção em situações específicas, como no Conselho de Classe de final de ano, conforme já mencionado pela gestora 2.

Ele avalia positivamente essa experiência pontual de escuta e decisão compartilhada, defendendo que a redistribuição de alunos com comportamentos disruptivos entre diferentes turmas poderia favorecer novas interações, influências positivas e maior engajamento com os estudos, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e para a construção de projetos de vida dos estudantes.

O docente 4 reforça a defesa da enturmação como prática coerente com a gestão democrática, afirmando que:

Baseado na questão da gestão democrática, eu acredito que a enturmação pedagógica deveria ser discutida junto com todos os profissionais da escola, com os professores, com a especialista e, também a gestão. Há comentários muito vagos nos Conselhos de Classe. Nunca uma discussão de fato ou uma abertura para propor ideias, propor soluções e propor ações. Isso não me recordo. (Doc 4, 2025)

O docente 4 que atua há três anos na escola defende que a enturmação pedagógica deveria ser discutida de forma coletiva, envolvendo professores, especialistas e gestão, em consonância com a gestão democrática. No entanto, aponta que, na prática, os Conselhos de Classe se limitam a comentários superficiais, sem abertura efetiva para debate, proposição de ideias ou definição de ações.

De forma semelhante, o docente 5 que atua na escola há sete anos reconhece que: *“Eu acho que ela tem que ser democrática.” (Doc 5, 2025)*. Ao insistir em questionar a razão, ela ficou pensativa e respondeu de maneira insegura:

São coisas que a gente nunca parou para pensar tão profundamente. Deixa-me ver se eu realmente acho que ela tem que ser democrática. Eu acho que no mundo ideal ela deveria ser democrática. Porque eu acredito que ela não deveria ser da forma que ela é, apesar de ser conveniente de certa forma para os professores, para um grupo de professores. Mas ela deveria ser democrática porque a visão que às vezes a gestão tem do aluno não é a visão que o professor de uma certa área tem. E a visão de uma certa área não é a mesma de uma outra área. E uma visão global do aluno, que talvez a gestão nunca vá ter e nem um professor vai ter, em grupo, a gente consiga encaixar aquele aluno melhor. (Doc 5, 2025)

Ao ser questionado sobre sua participação em discussões coletivas, o docente respondeu de maneira muito reflexiva: *“Eu acho que não. [...], Mas eu já presenciei alguns momentos que foi mencionado que o aluno tal ia ser enturmado pedagogicamente. Eu acho que foi isso.” (Doc 5, 2025)*

A resposta do Docente 5 revela uma posição incipiente e pouco elaborada sobre a enturmação pedagógica, marcada por dúvida e reflexão durante a própria

entrevista. Embora, inicialmente, afirme que a enturmação “tem que ser democrática”, essa defesa não aparece como uma convicção, mas como uma ideia construída no momento da fala, quando o docente explicita que nunca havia refletido profundamente sobre o tema.

Ao aprofundar sua resposta, o docente reconhece que o modelo vigente é conveniente para parte do corpo docente, mas problematiza essa conveniência ao apontar seus limites. Sua argumentação passa a se apoiar na fragmentação das percepções sobre o aluno, destacando que a gestão e os professores de diferentes áreas possuem visões parciais, e que apenas o diálogo coletivo permitiria uma compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes. Assim, a defesa da gestão democrática surge mais como um ideal do que como uma prática vivenciada.

Essa fragilidade se confirma quando o docente afirma não participar efetivamente de discussões coletivas sobre enturmação, relatando apenas ter presenciado menções pontuais ao tema, sem envolvimento direto no processo decisório.

Por fim, o docente 6 destaca a importância do professor no conhecimento das dinâmicas cotidianas da sala de aula, argumentando que esse saber é essencial para decisões sobre a composição das turmas. No entanto, assim como os demais, afirma não ter participado de discussões coletivas sobre a organização geral das turmas: *“Eu cheguei e já estava posto, as turmas e os horários.” (Doc 6, 2025)*

Em relação ao docente 6, importante ressaltar que sua participação é ainda mais limitada visto que, ele é contratado assumindo as turmas que “sobraram” após a escolha dos professores efetivos e normalmente não permanece na escola no ano seguinte. De modo geral a análise das respostas indica que os professores não se sentem incluídos no processo de decisão sobre a enturmação pedagógica dos alunos do Ensino Fundamental da Escola Nova Esperança.

Tal configuração distancia-se da concepção apresentada por Libâneo (2004) ao afirmar que “os professores de todas as disciplinas formam, junto com a direção e os especialistas, a equipe escolar” e que, para além da docência, têm responsabilidades na elaboração do projeto pedagógico, na realização das atividades da escola e nas decisões dos Conselhos de Escola e de Classe (Libâneo, 2004, p. 105).

Após a análise da participação dos atores dentro da escola e os limites de sua atuação, buscou-se entender a participação dos sujeitos fora da escola. Para isso, fez-se as seguintes perguntas à gestão: *É comum pais virem à escola reclamar ou reivindicar a mudança de turma do seu filho(a)? Caso sim, quais os principais argumentos apresentados? É possível realizar a mudança?*

As vezes o aluno não se identificou com aquela turma. Aí a gente fala assim: “se ele fosse pra turma tal, ele conseguiria avançar mais, e o perfil de alunos que estão ali tem mais a ver.” Aí quando a gente faz essa mudança, as vezes o pai não quer, quer que volte o aluno para outra sala. Tem vezes que a gente consegue mostrar para o pai, para o responsável, que é muito melhor para ele ou para ela ficar nessa turma, porque vai acompanhar melhor, tem um professor que as vezes tem mais afinidade com ele, porque vai gostar mais, vai se identificar mais. Alguns entendem, tem outros que não. Aí a gente as vezes tem que fazer um remanejamento de novo também. As vezes o pai quer levar para outra escola, nós já tivemos casos de o pai não querer, que não fica nem numa turma nem na outra. Aí tem a opção também dele, ele é livre para poder matricular onde ele quiser. (Gest 1, 2025)

Quando indagado se ele conseguia recordar algum caso específico, de qual motivo o pai não ficou satisfeito com a troca, ela respondeu:

Então, nós tivemos uma aluna há um tempo que ela tinha muito problema de convivência com as meninas. E aquilo ali estava gerando um problema grave, de uma não conseguir ficar perto da outra, no mesmo ambiente. Para o ano seguinte foram feitos alguns remanejamentos. E essa menina foi para essa outra sala. O pai não gostou. Queria que ela voltasse, porque a turma dela era a turma que estava junto desde o quarto ano, quinto ano, não sei. Sempre foram as mesmas turmas. Mas chegou um ponto da adolescência que os conflitos entre eles estavam demais. Estávamos sempre fazendo intervenção. Então, a gente mudou pra outra turma, porque ali seria melhor pra ela, que ela ia sair daquele conflito e ela ia render. E uma excelente aluna, de notas excelentes. E as duas turmas muito boas. Só que ia sair daquele grupinho. Só que o pai gostaria que ela formasse com a turma que ela começou desde pequenininha. E aí foi feita várias intervenções ali para que aquele conflito melhorasse. E aí a gente voltou para a sala. O pai ficou satisfeito. Então, às vezes a gente pensa que vai ser bom, porque a gente vê ali a situação, como está. E às vezes o pai quer que volte por outros motivos. (Gest 1, 2025)

A fala da gestora 1 evidencia que a participação das famílias no processo de enturmação ocorre de forma pontual e reativa, motivada por situações específicas de adaptação, convivência ou insatisfação do aluno com a turma. As solicitações dos pais não incidem sobre os critérios gerais de organização das turmas, mas sobre decisões individuais já tomadas pela escola.

Observa-se que a gestão procura sustentar suas decisões a partir de argumentos pedagógicos e relacionais, buscando demonstrar que determinadas mudanças podem favorecer o desenvolvimento e o rendimento do estudante. No entanto, a aceitação dessas decisões pelas famílias não é garantida, o que leva, em alguns casos, à revisão das escolhas feitas pela escola ou até a transferência do aluno para outra instituição. Assim, a participação das famílias se configura mais como um espaço de negociação e contestação de decisões pontuais do que como uma participação estruturada no processo de enturmação pedagógica.

A fala da gestora 2 confirma e aprofunda os elementos já evidenciados no depoimento da gestora 1,

Muito comum quando há troca de turmas. Inclusive do ano passado para esse ano, a gente perdeu o aluno porque o aluno não foi mantido na turma que ele gostaria de ser. Eles reclamam dos colegas. “Ah, porque não quero meu filho nessa sala porque os colegas, ela já está acostumada com os outros colegas. Não quero meu filho nessa sala porque os outros ficaram naquela sala. Porque aquela sala é melhor.” É a maior reclamação que se tem.
(Gest 2, 2025)

Quando questionada se acontece, por exemplo, de tirar um aluno da melhor turma para uma turma mais fraca, qual a reação da família, ela respondeu: *“É uma rejeição enorme para a família. Em alguns casos, a gente nem faz isso porque entende que o prejuízo vai ser muito maior.”* (Gest 2, 2025)

A gestora 2 afirma que as principais reclamações das famílias estão relacionadas aos colegas que compõem a turma, à manutenção de vínculos já estabelecidos e à percepção hierarquizada entre as salas, expressa em falas como “aquela sala é melhor”. Esse aspecto dialoga diretamente com o relato da gestora 1, que apontou a importância atribuída pelas famílias à continuidade do grupo e ao

pertencimento, mesmo quando a escola identifica conflitos ou dificuldades de convivência.

Um ponto relevante acrescentado pela gestora 2 refere-se à rejeição intensa das famílias quando ocorre a retirada de alunos de turmas consideradas mais fortes para turmas mais fracas. Diferentemente da gestora 1, que descreve situações de negociação e, por vezes, de reversão das decisões, a gestora 2 relata que, em alguns casos, a própria gestão opta por não realizar a mudança, por avaliar que o impacto negativo da insatisfação familiar seria maior do que os possíveis benefícios pedagógicos.

À luz das contribuições de Lück (2009), que destaca a escuta ativa das famílias como prática essencial para o fortalecimento da gestão democrática e participativa, as falas da gestora 1 revelam que a participação dos pais no processo de enturmação ocorre de forma limitada e circunstancial. Embora a escola mantenha canais de diálogo com as famílias e a gestão atue como mediadora, interpretando demandas e buscando justificar pedagogicamente suas decisões, essa escuta se concretiza sobretudo em situações de conflito, insatisfação ou adaptação individual dos alunos.

Assim, ainda que a gestão busque acolher e dialogar com os pais, conforme orienta Lück (2009), a participação das famílias assume um caráter mais reativo e negociador do que propriamente colaborativo. Dando continuidade à pesquisa e tendo em vista o longo tempo de uso do critério de enturmação adotado na Escola Nova Esperança, indagou-se aos professores sobre o quanto concordam com ele. Para isso foi feita levantada a seguinte questão: *Você concorda com o tipo de enturmação praticada na escola? Por quê?*

Ao serem questionados sobre o grau de concordância com o critério de enturmação adotado na escola, as respostas dos docentes revelaram posicionamentos diferentes, que variam entre concordância, concordância parcial e discordância explícita. De modo geral, as falas evidenciam que o critério não é consensual entre os professores.

O Docente 1 manifesta concordância com o critério ao afirmar:

Concordo, porque dá oportunidade para que um aluno que vem lá do quinto ano, de outra escola, às vezes de outra cidade, passar por um

processo de avaliação de escrita e matemática e ir para uma turma que tem o seu perfil. Eu vejo que é sensato a escola fazer, abre uma porta para alunos que vem da mesma escola também. Às vezes alunos que vem do primeiro ao quinto ano e a família pagou um professor particular, ele teve reposição do conteúdo atrasado, e o aluno melhorou, e ele quis também, então nos anos finais dá essa oportunidade de seguir numa turma boa. (Doc 1, 2025)

O docente 1 fundamenta sua posição na ideia de que a enturmação pode funcionar como uma oportunidade de reorganização das trajetórias escolares dos alunos, especialmente daqueles que chegam de outras redes ou que apresentam melhora recente no desempenho. Essa fala dialoga com o discurso da gestão, que justifica a enturmação como uma estratégia de organização pedagógica e de adequação dos alunos às condições da escola.

O docente compreende o critério como sensato e capaz de dar “oportunidade”, ainda que sua análise se concentre nos casos individuais de melhora no desempenho. Já o docente 2 expressa uma concordância parcial, ao reconhecer que o modelo facilita o trabalho docente, mas problematiza fortemente seus efeitos sociais:

Em partes, para mim facilita, mas eu não concordo plenamente porque é uma segregação muito grande. Uma segregação em todos os sentidos, econômico, étnico, social, segrega. É visível, a olho nu. Se você chegar na porta da sala, você já percebe essa segregação. (Doc 2, 2025)

Nessa fala, o docente 2 explicita de forma direta a percepção de que a enturmação produz separações visíveis entre os alunos, indo além do rendimento acadêmico e alcançando dimensões sociais, econômicas e étnicas. Essa leitura problematiza a justificativa administrativa apresentada pela gestão e aproxima-se das preocupações já manifestadas por outros docentes ao longo das análises.

O docente 3 assume uma posição claramente crítica, defendendo a necessidade de mudança do modelo vigente:

A atual, eu acredito que precisa ser mudada, que precisa ser alterada. Porque ela já está se mostrando fracassada, ela precisa ser mudada para poder a gente ver se realmente a gente vai ter uma influência mais positiva, inclusive no engajamento dos alunos com relação ao

*conhecimento, e em relação também ao relacionamento entre eles.
(Doc 3, 2025)*

A fala indica que, para o docente 3, o critério de enturmação não tem produzido os resultados esperados, tanto no engajamento acadêmico quanto nas relações interpessoais. De forma semelhante, o Docente 4 manifesta discordância, defendendo a diversidade como elemento potencialmente mais eficaz para o processo educativo ao afirmar: *Como eu disse anteriormente, não. Eu acredito que se houvesse essa diversidade nas turmas, seria mais eficaz.*” (Docente 4, 2025)

Embora sucinta, essa fala reforça a crítica ao modelo homogêneo de enturmação e converge com o entendimento de que a separação dos alunos limita as possibilidades de troca e aprendizagem coletiva. O Docente 5 apresenta uma posição marcada por incerteza e reflexão, revelando uma concordância frágil e pouco elaborada, construída no próprio momento da entrevista. Dessa maneira responde:

Não acho legal, mas...(pensativa) Eu nunca refleti o que realmente, profundamente, o que pode ser feito. E será, e questionar, e será que realmente vai surtir efeito, vai ser benéfico? (Doc 5, 2026)

Diante da dúvida insistiu-se na indagação, questionando: *Você acha que estar assim é como se tivesse cômodo para todos da escola? Ao que o docente respondeu: “Sim, eu acredito que sim. E, se questionar, será que realmente vai surtir efeito, vai ser benéfico?” (Docente 5, 2025)*

Essa fala evidencia a naturalização do critério de enturmação no cotidiano escolar. O docente reconhece incômodos e dúvidas, mas também aponta que o modelo vigente se mantém por ser “cômodo” para os envolvidos, o que dialoga com a percepção da gestão sobre a ausência de reclamações sistemáticas por parte dos professores. Por fim, o docente 6 expressa discordância, associando sua posição à ausência de escuta e participação docente no processo:

*Não. Justamente porque eu acredito que o professor não é escutado, não é ouvido nesse lugar, que é quem está mais próximo do aluno ali e vai conseguir perceber melhor quais as possibilidades de lugar em que vai potencializar o estudo, o ensino, a aprendizagem do aluno.
(Doc 6, 2025)*

Essa fala articula diretamente o critério de enturmação à centralização das decisões, aspecto já apontado pelos gestores e pela especialista. O docente enfatiza que a proximidade cotidiana com os alunos confere ao professor um conhecimento que não é considerado no momento da organização das turmas.

Em síntese, as respostas dos docentes revelam que há pontos de vistas diferentes quanto à enturmação praticada na Escola Nova Esperança. Enquanto o docente 1 o percebe como oportunidade pedagógica, os demais apontam seus limites, seja pelos efeitos segregadores, pela baixa eficácia percebida ou pela ausência de participação docente nas decisões. Essas posições dialogam com as falas da gestão e da especialista, que reconhecem a centralização do processo e a participação restrita dos professores, evidenciando que a enturmação pedagógica permanece como um procedimento pouco debatido coletivamente e marcado por contradições no interior da escola.

Assim, ao invés de problematizar a forma como os alunos são enturmados, a escola tende a naturalizá-lo, reforçando processos que Barboza (2006) identifica como produtores de desigualdade quando não acompanhados de práticas pedagógicas coletivamente planejadas e comprometidas com a democratização das oportunidades de acesso ao conhecimento.

Por fim, o último questionamento do Eixo 3 e, também o que finaliza o instrumento de campo desta pesquisa, foram feitas perguntas relacionadas às melhorias que podem ser feitas na organização das turmas de alunos do Ensino Fundamental/anos Finais da Escola Nova Esperança. Para a gestão foi feita a seguinte pergunta: *“Na sua opinião, quais as melhorias podem ser feitas na enturmação pedagógica para que o percurso escolar dos alunos possa ser feito com mais equidade?”*

A gestora 1 respondeu:

As nossas turmas não têm como a gente fazer um padrão. “Ah, essa turma vai ser esse padrão, essa turma esse, essa turma esse.” A gente tenta fazer com que tudo fique equilibrado. Porque são desafios o tempo todo, todo dia tem um problema. Às vezes aquele aluno que era excelente tem um problema familiar, ele vem indisciplinado. (...) Então, assim, a gente tem que ter um equilíbrio, por causa desses desafios. E o professor, igual eu falei, ele tem que

ter condição de entrar numa sala e trabalhar. Se eu consigo colocar dez alunos indisciplinados na mesma turma, o professor vai ter muito desafio. E, às vezes, o outro que tem uma turma muito tranquila vai estar mais tranquilo. Então, a gente quer o que? O padrão da escola seja o mesmo para todo mundo. Que todo mundo tenha resultado satisfatório. A gente sabe que o desafio é muito, que tem muitos alunos que tem, igual eu falei, com laudo. E aí a gente tenta equilibrar eles. (Gest 1, 2025).

Embora os demais sujeitos reconheçam a existência de um padrão para a enturmação, a resposta da gestora 1 justifica a enturmação e não apresenta de fato uma alternativa. No mesmo sentido, a gestora 2 responde:

Eu pensei isso muitas vezes e eu não consigo pensar outra forma. Eu acho que toda forma de enturmação que a gente faça vai ter os prós e os contras. Do jeito que a gente está hoje, eu percebo que é uma que seria a melhor. Apesar de eu achar ainda que não é a perfeita, mas é a melhor ainda. Porque qualquer uma vai ter dificuldade, qualquer uma vai ter algum problema. (Gest 2, 2025)

Diferente da gestora 1 que insiste que não existe um padrão entre as turmas, em perguntas anteriores a gestora demonstrou reconhecer a existência de um padrão de rendimento entre as turmas, porém na sua resposta para a pergunta em questão não apresenta uma alternativa e afirma essa ser a melhor forma para enturmar os alunos.

Para a especialista foi feita a seguinte pergunta: “Você acha que essa forma de enturmação adotada na escola deixa alguma lacuna, ela deixa algo que possa ser aperfeiçoado, que possa ser melhorado? Por favor, relate aquilo que você avalia que precisa ser repensado e ajustado.” A especialista respondeu:

Eu acho que gera um bloqueio em alguns momentos, eu acho complexo. Mas se for pensar numa aluna que tem uma dificuldade de aprendizagem, que está numa turma que existe, mais brincadeiras, mais indisciplina, existe sim um descontentamento daquele aluno que tem interesse, mas tem dificuldade e gostaria de aprender, mas o ambiente não é propício. Porque a indisciplina toma conta, de certa forma existe ali conflitos, e aí se pensa, “nossa, eu estou nessa turma X, mas esse ambiente aqui tem muita bagunça, na outra turma não tem”. Então eu penso que pode ser uma ideia, algum pensamento de determinado aluno que se vê naquele ambiente ali, que precisa de intervenção toda hora assim. (EEB, 2025)

A fala do especialista revela uma leitura crítica e cuidadosa sobre os efeitos da enturmação adotada na escola, especialmente para alunos que, embora apresentem dificuldades, demonstram interesse em aprender. Assim como os gestores, a resposta não apresenta uma alternativa ao problema.

Para finalizar, foi feita aos professores a seguinte pergunta: *Você teria sugestões para melhorar a atual forma como os alunos do Ensino Fundamental são enturmados?*

O docente 1 responde de modo incisivo: *“Pela minha experiência nesta escola, eu te digo que a escola faz o melhor, que não há como aperfeiçoar, eu não consigo enxergar.”* (Doc 1, 2025). Assim como a gestão, o docente não aponta alternativas para o problema indicando que essa é a melhor maneira de organizar as turmas de acordo com a sua experiência na escola. O docente 2, sugere que o problema principal não é a enturmação ao apontar que:

Para melhorar esse percurso acadêmico desses alunos, a minha sugestão seria o reforço. Eles queimaram a etapa, não tem condições de eles continuarem sem resolver esses problemas que eles trazem de aprendizagem: Leitura, escrita, interpretação, o reforço seria a base. E de repente, depois do reforço, tentar uma nova enturmação. Nós temos alunos de nono ano, semianalfabetos, é difícil cuidar para escrever o próprio nome. Às vezes, assina, na prova, quando me entrega, para não deixar ele tímido, eu vou atrás e escrevo o nome dele para não ficar procurando depois, porque eu não consigo ler o nome dele. Então, o ponto-chave aí seria o reforço. Em todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Eles já chegam nos sextos anos, sem cumprir as etapas anteriores, e vai se arrastando até o último ano do ensino fundamental. (Doc 2, 2025)

Para o docente 2, a principal solução seriam estratégias de reforço para superar defasagens. Sendo assim, essa fala evidencia que para ele, o problema não está na forma como as turmas são organizadas e sim, nas defasagens de aprendizagem dos alunos de modo geral.

De maneira divergente, os demais docentes apresentam alternativas diferentes para aperfeiçoar a organização dos alunos em turmas. O docente 3, responde de maneira declarada:

Eu misturaria, eu pegaria por exemplo um terço da turma T1, um terço do T2, um terço do T3, faria uma turma[..]. Eu não manteria as

turmas, porque aqui a gente faz assim, a gente mantém o nono ano que vai ser o primeiro ano, no ano que vem, por exemplo. A gente não altera isso. Então os meninos ficam a vida inteira estudando juntos, o que é positivo no sentido de que eles acabam criando laços, tendo amizades, mas também eles ficam em uma bolha. E isso faz com que eles tenham uma visão muito fechada em relação a outras pessoas, de outros níveis sociais, com outras perspectivas de vida, e às vezes criando até preconceito em relação às pessoas, o que não é legal. (Doc 2, 2025)

A resposta do docente 3 evidencia uma posição crítica ao modelo de enturmação vigente, ao defender explicitamente a formação de turmas heterogêneas como alternativa para aperfeiçoar a organização dos alunos. Ao propor a mistura de estudantes dos diferentes níveis de rendimento, o docente aponta que a manutenção prolongada das mesmas turmas, embora fortaleça vínculos, também produz isolamento e uma “bolha” social, limitando as interações entre alunos de realidades diferentes.

Sua análise destaca que a enturmação homogênea pode reforçar visões restritas, estigmas e preconceitos, indicando que a heterogeneidade poderia ampliar experiências, favorecer a convivência e contribuir para uma formação mais plural. Da mesma maneira responde o docente 4:

Eu acredito que se a gente mesclasse alunos com mais facilidade, alunos com mais dificuldade, alunos de diferentes classes sociais, um perfil socioeconômico maior, um perfil socioeconômico mais baixo na mesma sala, eu acho que isso poderia resultar em questões pedagógicas melhores. (Doc 4, 2025)

A fala do Docente 4 converge diretamente com a posição apresentada pelo docente 3 ao defender a diversidade como princípio para a organização das turmas. Ambos compreendem que a mistura de alunos com diferentes níveis de aprendizagem e perfis socioeconômicos pode produzir efeitos pedagógicos mais positivos, ao ampliar as interações, as referências e as possibilidades de aprendizagem coletiva.

Enquanto o docente 3 enfatiza os efeitos sociais e formativos da convivência entre realidades diferentes, o docente 4 reforça que essa heterogeneidade também pode resultar em ganhos pedagógicos, contrapondo-se ao modelo homogêneo atualmente adotado na escola. O docente 5 revela uma posição marcada por dúvida,

incômodo e reflexão incipiente sobre o modelo de enturmação adotado, conforme responde:

Eu acho que isso é um ponto muito difícil porque apesar da gente saber que não está certo, não é uma coisa que a gente reflete a respeito. Eu nunca refleti o que realmente, o que pode ser feito. (Doc 5, 2025)

Embora reconheça explicitamente que a forma como as turmas são organizadas “não está certa”, o docente admite que o tema raramente é objeto de reflexão coletiva, permanecendo naturalizado no dia a dia da escola. Diferentemente dos Docentes 3 e 4, que apresentam propostas claras em defesa da heterogeneidade, o docente 5 não aponta uma alternativa justificando nunca ter refletido sobre “o que pode ser feito”.

A resposta do docente 6 converge com as posições dos docentes 3 e 4 ao defender a superação do modelo de enturmação, enfatizando a necessidade de participação ativa dos professores nesse processo:

Olha, eu acredito que a única possibilidade é os professores estarem presentes de forma ativa nessa construção, de se sentar com os responsáveis por essa elaboração e ser consultado. “Olha, a gente está montando isso aqui e tem esses alunos.” E aí o professor fala: “Olha, esse aluno às vezes seria melhor nessa turma porque ele tem uma possibilidade, ele tem um senso de liderança que essa turma aqui está precisando.” E aí fazer essa organização de acordo com que, não só o aluno vai estar em uma sala que ele vai ajudar a potencializar a turma, mas que o professor consiga ajudar a potencializar a turma a partir dessas pequenas potências em que eles vão se ajudando. Que aí é a comunidade mesmo. Eu acredito que seria o melhor caminho. Na verdade, eu acho que é o único caminho possível dentro da escola porque não tem outro profissional que está mais próximo do aluno do que o professor. (Doc 6, 2025)

Ao afirmar que o professor é o profissional mais próximo do aluno, ele reforça que decisões mais adequadas sobre a composição das turmas dependem do conhecimento cotidiano das potencialidades, lideranças e relações entre os estudantes. Diferentemente dos demais, o docente 6 explicita que a participação docente não é apenas desejável, mas condição essencial para uma organização mais equitativa, baseada na cooperação e na construção de uma comunidade de

aprendizagem, apontando esse caminho como o único possível para o aperfeiçoamento da enturmação escolar.

As análises desenvolvidas neste eixo evidenciam que, embora a Escola Nova Esperança mobilize, em seu discurso, referências à participação e ao compartilhamento de decisões — especialmente ao mencionar o Conselho de Classe como espaço de escuta e corresponsabilização —, a organização concreta da enturmação pedagógica permanece marcada por centralização na gestão e por formas restritas e circunstanciais de participação de especialistas, professores e famílias.

A pesquisa documental, ao não identificar registros sistemáticos de debates sobre critérios gerais de enturmação nas atas de 2022 a 2024, reforça a leitura de que a participação tende a ocorrer mais como ajuste de casos específicos do que como deliberação coletiva sobre a política de organização das turmas.

Nesse sentido, os dados empíricos problematizam a função deliberativa atribuída ao Conselho de Classe. Conforme Libâneo (2004), trata-se de um órgão institucionalmente reconhecido para decisões pedagógicas relacionadas às trajetórias escolares dos alunos, o que pressupõe um funcionamento efetivo como instância de discussão e tomada de decisão coletiva. Entretanto, no contexto investigado, o Conselho aparece mais como espaço de intervenção pontual, acionado diante de situações críticas, do que como instância permanente de reflexão sobre os critérios estruturantes da enturmação, o que limita seu potencial como instrumento de gestão democrática.

As falas docentes reforçam esse diagnóstico ao revelarem que a participação dos professores na definição dos critérios é frágil, e que a concordância com o modelo vigente é atravessada por contradições: enquanto alguns percebem vantagens em relação ao seu trabalho e oportunidades para determinados alunos, a maioria evidencia preocupações com segregação, baixa efetividade e ausência de escuta.

Do mesmo modo, a participação das famílias surge principalmente como negociação reativa, voltada à contestação de decisões já tomadas e orientada por vínculos, pertencimento e percepções de hierarquia entre turmas. Assim, a enturmação se constitui como uma decisão pedagógica central para a vida escolar,

mas conduzida sob limites concretos de participação coletiva, o que contribui para a reprodução de desigualdades já observadas nos eixos anteriores.

À luz das contribuições de Lück (2009), tais evidências tornam-se ainda mais significativas, pois a gestão democrática não se reduz à existência formal de espaços colegiados, mas implica orientar o conjunto das decisões escolares para a garantia de qualidade e equidade no percurso dos estudantes. Como afirma a autora:

Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro (Lück, 2009, p. 70).

Dessa forma, a análise da enturmação pedagógica na Escola Nova Esperança evidencia que a democratização da gestão, para além do discurso, depende da ampliação efetiva dos espaços de decisão e da construção coletiva de critérios que não apenas organizem a escola, mas sustentem condições concretas de educabilidade e equidade, enfrentando — e não reforçando — as desigualdades internas que atravessam o cotidiano escolar.

3.5.4 Principais Achados da Análise de Dados

A análise das entrevistas realizadas com gestores, especialista e docentes da Escola Nova Esperança permitiu compreender, de forma mais aprofundada, como a enturmação pedagógica é concebida, praticada e justificada no cotidiano da escola. As falas dos sujeitos, quando analisadas em conjunto, revelaram não apenas convergências importantes, mas também contradições que ajudam a explicar a permanência dos critérios de enturmação e seus efeitos sobre as trajetórias escolares dos alunos.

Um primeiro achado diz respeito à centralidade do rendimento escolar como critério estruturante da organização das turmas. Ainda que, em alguns momentos, a gestão recorra ao discurso da heterogeneidade e do equilíbrio, as percepções dos docentes e da especialista indicam que, na prática, predominam agrupamentos relativamente homogêneos, nos quais alunos com desempenhos semelhantes

tendem a permanecer juntos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa configuração aparece como amplamente reconhecida pelos sujeitos, sendo descrita de forma naturalizada e pouco questionada.

Essa naturalização está diretamente relacionada ao caráter institucionalizado da enturmação adotada pela escola. As entrevistas evidenciam que o modelo atual atravessou diferentes fases de uma gestão duradoura sem alterações significativas, o que contribuiu para sua incorporação à cultura organizacional da escola. Assim, a forma de organizar as turmas passou a ser percebida menos como uma escolha pedagógica e mais como um procedimento rotineiro, não debatido de maneira coletiva.

Outro achado relevante refere-se ao descompasso entre o discurso institucional e a prática efetiva. Enquanto parte da gestão afirma que as turmas são mistas, as falas dos docentes e da especialista, bem como os dados de rendimento apresentados ao longo da pesquisa, indicam a existência de padrões relativamente estáveis de desempenho entre as turmas. Essa contradição indica que a heterogeneidade funciona mais como um princípio desejado do que como um critério efetivamente orientador da organização escolar.

As entrevistas também revelam que a enturmação por rendimento produz efeitos pedagógicos concretos, especialmente no trabalho docente. Os professores relatam ritmos de aula diferentes, uso de metodologias diferenciadas e fragmentação dos conteúdos nas turmas de menor rendimento. Embora tais adaptações sejam justificadas pelas dificuldades reais dos alunos, elas acabam por produzir percursos formativos desiguais, nos quais algumas turmas avançam com maior profundidade e complexidade, enquanto outras permanecem restritas à simplificação do ensino.

Associado a esse processo, emerge a percepção de que as turmas de melhor rendimento concentram alunos com maiores recursos socioeconômicos e culturais, enquanto as turmas de menor rendimento reúnem estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, muitos deles pardos e negros. Ainda que essa associação não seja apresentada como intencional, ela evidencia a presença de mecanismos de segregação escolar indireta, reforçando desigualdades já existentes fora da escola.

No que se refere à gestão democrática, um achado central é a participação limitada dos professores na definição dos critérios de enturmação. Embora o Conselho de Classe seja mencionado como espaço de escuta e compartilhamento, tanto as entrevistas quanto a análise documental indicam que os docentes não participam da definição dos critérios gerais, atuando, em geral, apenas na mediação de casos específicos ou em ajustes pontuais. Dessa forma, decisões estruturantes permanecem concentradas na gestão, o que fragiliza o caráter deliberativo desse espaço.

Outro achado significativo diz respeito à ausência de ações pedagógicas sistemáticas e permanentes voltadas às turmas de menor rendimento. A especialista reconhece que não há projetos específicos institucionalizados para esses grupos, e que as iniciativas existentes ocorrem de forma pontual, individualizada ou voluntária, sem continuidade ao longo do tempo. Esse dado é especialmente relevante, pois evidencia que a enturmação homogênea não é acompanhada das condições pedagógicas que poderiam justificá-la do ponto de vista da equidade.

De modo geral, as entrevistas revelam que gestores, docentes e especialista demonstram sensibilidade às desigualdades sociais, familiares e econômicas que atravessam as trajetórias escolares dos alunos. No entanto, essas desigualdades são frequentemente interpretadas como fatores externos à escola, o que contribui para a naturalização dos resultados desiguais e para o deslocamento da responsabilidade da escola pela aprendizagem. Nesse contexto, a diferença de atuação do professor de acordo com o nível da turma tende a assumir um caráter de adaptação às desigualdades, e não de enfrentamento sistemático delas.

Assim, à luz dos achados da pesquisa de campo, o próximo capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), concebido como uma proposta propositiva voltada ao enfrentamento dos entraves identificados, à ampliação dos espaços de participação e à construção de estratégias que contribuam para a garantia de trajetórias escolares mais justas e equitativas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA PARA FAVORECER A IGUALDADE, EQUIDADE E EDUCABILIDADE NA ENTURMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS FINAIS DA ESCOLA NOVA ESPERANÇA

O presente capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado a partir das análises desenvolvidas ao longo desta dissertação, especialmente dos achados empíricos discutidos no Capítulo 3. A investigação permitiu compreender como o processo de enturmação pedagógica vem sendo organizado na Escola Nova Esperança e evidenciou conflitos entre racionalidade administrativa, participação docente e princípios da gestão democrática.

Os dados da pesquisa revelaram problemas concretos relacionados à enturmação, tais como diferenças significativas de perfil dos alunos entre as turmas, desigualdades de rendimento acadêmico e centralização das decisões na equipe gestora. Esses elementos indicam que a organização das turmas não constitui um procedimento meramente técnico ou administrativo, mas uma escolha institucional que produz impactos diretos nas condições de ensino, nas oportunidades de aprendizagem e nas trajetórias escolares dos estudantes.

Diante desse cenário, tornou-se evidente que o diagnóstico construído ao longo da pesquisa demandava desdobramentos práticos. As inquietações que impulsionaram esta dissertação apontaram para a necessidade de avançar da análise para a proposição de estratégias concretas, capazes de enfrentar os desafios identificados e contribuir para o aprimoramento das práticas da escola. Assim, o PAE assume como eixo estruturante o fortalecimento de espaços coletivos de planejamento, diálogo e corresponsabilização, compreendendo a enturmação pedagógica como decisão estratégica para a promoção de condições mais equitativas de acesso, permanência e sucesso escolar.

As ações propostas buscam aperfeiçoar o processo de enturmação, promovendo maior transparência, ampliação da participação docente e monitoramento sistemático dos resultados. Trata-se de alinhar o processo de enturmação aos princípios de gestão democrática discutidos ao longo da dissertação,

reconhecendo que a qualidade da organização escolar está diretamente relacionada à qualidade das oportunidades educativas oferecidas.

Para sistematizar e tornar mais clara a articulação entre os achados empíricos e as propostas de intervenção, optou-se pela utilização da ferramenta 5W2H, por se tratar de um instrumento que favorece a passagem do diagnóstico à ação. De acordo com Nakagawa (2017) o 5W2H possibilita organizar e operacionalizar as estratégias definidas no Plano de Ação ao traduzir ideias e propostas em etapas concretas, com definição clara do que será feito, por quem, quando, onde, como e com quais recursos. A ferramenta, além de estruturar o planejamento, contribui para o acompanhamento sistemático das ações, permitindo revisões e ajustes ao longo da implementação.

No campo educacional, a incorporação dessa metodologia dialoga com a perspectiva de Libâneo (2004), segundo a qual a organização e a gestão da escola constituem dimensões pedagógicas do trabalho educativo, exigindo planejamento intencional, definição de responsabilidades e avaliação contínua das ações desenvolvidas. Ao adotar o 5W2H na estruturação do PAE, busca-se alinhar o planejamento das intervenções à compreensão da gestão como prática coletiva, reflexiva e orientada à melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

A ferramenta organiza o planejamento a partir de perguntas estruturantes: *What* - O que será feito?; *Why* - Por que será feito?; *Where* - Onde será feito?; *When* - Quando será feito?; *Who* - Por quem será feito?; *How* - Como será feito?; *How Much* - Quanto custará fazer? (Inácio et al., 2023). Ao sistematizar essas dimensões, a metodologia favorece o detalhamento das ações, a definição de responsabilidades e o monitoramento contínuo do processo de implementação, assegurando coerência entre diagnóstico, planejamento e execução.

Os resultados da pesquisa de campo revelaram a importância de estruturar um Plano de Ação Educacional capaz de enfrentar os desafios identificados e de contribuir para a transformação do cenário observado ao longo do estudo. O Quadro 20 apresenta a relação entre os eixos analíticos desenvolvidos na pesquisa, os principais dados obtidos e as ações propositivas delineadas no âmbito do PAE.

Quadro 20 - Síntese da Estrutura da Pesquisa

Questão Norteadora	Eixos de Análise	Achados da Pesquisa de Campo	Entraves Reconhecidos	Ações Propositivas
Como são definidos os critérios de enturmação pedagógica dos alunos do Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Nova Esperança?	Eixo I – Enturmação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Longa duração do critério de enturmação de alunos; - Os alunos são agrupados, predominantemente, pelo desempenho acadêmico/notas; - Há um grande desnível de aprendizagem entre as turmas, constituindo turmas boas e turmas fracas, naturalizado pelos diferentes atores do processo educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Naturalização do modelo: a enturmação aparece como “o jeito que sempre foi” o que reduz a problematização coletiva e bloqueia mudanças. -Acomodação dos sujeitos em relação a forma como os alunos são enturmados. Alguns docentes afirmam facilitar o trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os dados da pesquisa para equipe gestora e docentes;
	Eixo II - Igualdade, Equidade e Educabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Maioria de alunos brancos, com melhores socioeconômicas e maior participação das famílias constituem a melhor turma; - Maioria de alunos negros e pardos, com menor participação das famílias constituem a turma de menor rendimento. - As falas dos docentes mostram que, nas turmas de menor rendimento, é preciso simplificar, fragmentar e diminuir o conteúdo para dar conta, mas frequentemente não chega aonde tem que chegar. Esse ajuste permanente 	<ul style="list-style-type: none"> - Os atores do processo educativo atribuem as desigualdades entre turmas a fatores externos à escola, de forma que as desigualdades dentro da escola são vistas como consequência desses fatores e não são relacionados à forma como a escola organiza as turmas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rodas de Conversa entre gestores, docentes e especialistas com diferentes profissionais relacionados à Educação Pública e aos fatores que afetam a educabilidade dos alunos.

		tende a virar um ciclo: defasagem → aula mais lenta e menos exigente → menos aprendizagem		
	Eixo III – Gestão Democrática	<ul style="list-style-type: none"> - Padrão de enturmação antigo e mantido, desde antes da atual diretora, que já fazia parte da gestão. - As decisões sobre os critérios gerais de enturmação de alunos estão centradas na Gestão Escolar; - Embora o Conselho de Classe tenha função deliberativa, em relação à enturmação ele tem ação pontual. - Não há discussões deliberadas entre a gestão e o corpo docente e especialistas para avaliar e reavaliar os critérios gerais e enturmação adotados na escola. - Professores defendem participação, mas dizem não ter vivido debate real; relatos de que “já estava posto”. Parte aponta segregação; outros defendem diversidade e construção coletiva. - Gestão reconhece desafios e busca “equilíbrio”, mas não apresenta alternativas concretas; considera a forma atual “a melhor possível”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de discussões sobre as desigualdades entre turmas dentro da escola. - Baixa inclusão e escuta docente: participação aparece como exceção (casos críticos), não como regra da gestão democrática. - Imobilismo por incerteza: percepção de que “qualquer forma tem problemas” leva à manutenção do modelo sem experimentação acompanhada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto-piloto monitorado: implementar mudança gradual (ex.: mistura parcial em um ano/série ou redistribuição criteriosa) com monitoramento (frequência, ocorrências, rendimento, percepção docente/discente) e avaliação ao final. - Revisão do PPP e do Regimento Escolar à luz da equidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

A partir do diagnóstico das principais dificuldades identificadas, foram definidas quatro ações propositivas que, uma vez implementadas, têm potencial para contribuir de forma significativa para a construção de uma Educação mais comprometida com os princípios da igualdade, da equidade e da educabilidade dos alunos (López, 2005; Franco et al., 2007)

4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente Plano de Ação Educacional compõe-se de quatro ações estruturadas a partir das análises dos dados obtidos na pesquisa de campo. As informações foram extraídas das entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe gestora e com docentes da escola, além da análise documental.

As ações delineadas — (I) Apresentação sistematizada dos dados da pesquisa; (II) Realização de rodas de conversa formativa com os docentes; (III) Implementação de um projeto-piloto monitorado para reorganização das turmas e (IV) Reformulação do PPP e Regimento Escolar à luz da equidade— foram criadas segundo o protocolo da ferramenta 5W2H, com definição clara de objetivos, responsabilidades, prazos e formas de acompanhamento.

No quadro a seguir, apresenta-se a síntese das ações propostas, estruturadas conforme a lógica do 5W2H, explicitando o que será realizado, por que, onde, quando, por quem, como e com quais recursos.

Quadro 21 – Síntese das Ações Propositivas

(continua)

<i>What:</i> O que será feito (etapas)	<i>Why:</i> Por que será feito (justificativa)	<i>Where:</i> Onde será feito (local)	<i>When:</i> Quando será feito (tempo)	<i>Who:</i> Por quem será feito (responsabilidade)	<i>How:</i> Como será feito (método)	<i>How Much:</i> Quanto custará fazer (custo)
- Apresentação dos dados da pesquisa para equipe gestora, especialistas e docentes;	- Para expor o panorama das desigualdades entre as turmas de nono ano da escola e conscientização da necessidade de revisar a enturmação de alunos.	-Na escola.	- Maio de 2026	- Direção, especialistas e professores	- Na reunião do Conselho de Classe de encerramento do primeiro trimestre. -Fomentar o debate e avaliação crítica dos ganhos e perdas com a enturmação praticada na escola	- Não haverá custos
- Capacitação dos profissionais através de rodas de conversa formativas entre gestores, docentes e especialistas com diferentes profissionais: 1- Direito na Escola; 2- Equipe do Nucleo de Acolhimento Educacional (NAE); 3- Pedagogos do Centro Universitário da cidade.	- Para conscientizar sobre a importância de ações equitativas que favoreçam a educabilidade dos alunos.	-Na escola.	- Nas reuniões de Módulo II, no segundo semestre de 2026., de agosto a novembro.	- Direção, especialistas e professores.	- Através das parcerias já existentes na escola como a equipe do Direito na Escola e do NAE. - Estabelecimento de parceria com Centro Universitário. -Destinar 1 hora da reunião mensal de módulo II, para a roda de conversa	- R\$1400,00. Será oferecido café e impressão de certificado de participação nas rodas de conversa

(conclusão)

What: O que será feito (etapas)	Why: Por que será feito (justificativa)	Where: Onde será feito (local)	When: Quando será feito (tempo)	Who: Por quem será feito (responsabilidade)	How: Como será feito (método)	How Much: Quanto custará fazer (custo)
- Projeto-piloto monitorado para reorganização das turmas.	- Para implementar mudança gradual (ex.: mistura parcial em um ano/série ou redistribuição criteriosa) com monitoramento (frequência, ocorrências, rendimento, percepção docente/discente) e avaliação ao final.	- Nas turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.	- Setembro de 2026 para o ano letivo de 2027/2028 .	- Direção, especialistas e professores	- Discutir estratégias de reorganização das turmas; - Em reunião de Conselho de Classe do segundo trimestre de 2026 definir as turmas que se manterão com a mesma estrutura organizacional e quais serão “misturadas”; - Avaliar trimestralmente nos Conselhos de Classe com a escuta docente e discente	Aproximadamente R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais), sendo: R\$ 600,00 para impressões diversas; R\$ 500,00 para aquisição de materiais de apoio e R\$ 400,00 para pequenos lanches nos momentos de avaliação coletiva .
-Revisão do PPP e Regimento Escolar à luz da Equidade	- Alinhar o PPP e Regimento Escolar às evidências da	- Na escola	- Ao longo do ano de 2027, com	- Docentes, funcionários, especialistas e	- Em várias etapas, por meio de discussões envolvendo gestores,	Sem custo.

	pesquisa e fortalecer práticas mais equitativas.		a finalização nos dias escolares de fevereiro de 2028.	gestão escolares; representantes dos alunos; representantes dos pais e responsáveis pelos alunos e membros do colegiado escolar	especialistas, docentes, funcionários, alunos, pais e responsáveis por alunos	
--	--	--	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no resultado da análise da pesquisa de campo (2026).

Nas próximas seções será apresentado o detalhamento das ações propositivas para a promoção de um processo educativo com mais Igualdade Equidade e Educabilidade na Escola Nova Esperança.

4.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA PARA EQUIPE GESTORA, ESPECIALISTAS E DOCENTES

A primeira ação do Plano de Ação Educacional consiste na apresentação dos dados da pesquisa à equipe gestora, especialistas e docentes como estratégia inicial de mobilização e sensibilização coletiva. Essa ação se justifica pelos achados das entrevistas, que evidenciaram que, embora os sujeitos reconheçam diferenças significativas de rendimento, no perfil socioeconômico e étnico-racial, comportamento e expectativas entre as turmas de nono ano, tais desigualdades não são problematizadas no cotidiano escolar.

Os dados da pesquisa revelaram que os docentes demonstraram dúvidas, incômodos ou críticas ao modelo vigente, mas também reconheceram que raramente há espaços estruturados para discutir coletivamente os critérios de enturmação, seus efeitos sobre as aprendizagens e suas implicações para as trajetórias escolares dos alunos.

Diante desse cenário, será agendado junto à direção da escola a apresentação dos resultados da pesquisa. A apresentação será realizada na própria escola durante a reunião do Conselho de Classe de encerramento do primeiro trimestre, prevista para maio de 2026. Essa ação busca criar um espaço formativo e reflexivo, no qual os dados empíricos possam subsidiar uma avaliação crítica da enturmação praticada pela escola.

Essa ação será realizada por mim, como pesquisadora que faz parte do corpo docente da escola. Ao socializar evidências produzidas a partir da análise de documentos produzidos pela escola, resultados das turmas de nono ano nas avaliações internas e externas, bem como das falas de gestores, especialistas e professores, pretende-se explicitar o panorama das desigualdades entre as turmas de nono ano e provocar a sensibilização e conscientização da equipe quanto à necessidade de revisar a forma como os alunos são organizados.

A escolha do Conselho de Classe como espaço para essa ação dialoga diretamente com os discursos dos próprios sujeitos da pesquisa, que o reconhecem como instância legítima de discussão. Nesse momento, a proposta é fomentar o debate coletivo sobre os ganhos e perdas associados ao modelo de enturmação praticado, estimulando que professores, especialistas e gestores confrontem suas percepções, expectativas e experiências à luz dos dados apresentados.

Essa proposta dialoga diretamente com as contribuições, já apresentadas no capítulo 3, de Lück (2009), quando defende que a gestão democrática não se efetiva apenas pela existência formal de instâncias colegiadas, mas pela criação de condições reais para o diálogo, a análise conjunta da realidade escolar e a construção compartilhada de decisões.

Com o objetivo de fomentar a participação dos profissionais nas formações (Ação 2) e incentivar a construção coletiva das mudanças, todas as ações do PAE serão desenvolvidas coletivamente. O tema da primeira roda de conversa, que será a segunda ação, será decidido após a apresentação dos dados da pesquisa a partir das sugestões dos gestores, especialistas e docentes.

A avaliação da ação ocorrerá de forma processual, considerando a participação dos profissionais, a qualidade das discussões realizadas e os encaminhamentos definidos coletivamente. As contribuições serão registradas no livro de atas do Conselho de Classe, constituindo evidência do nível de mobilização da equipe. A ação será considerada efetiva se promover reflexão crítica sobre a enturmação e favorecer o engajamento nas etapas seguintes do Plano de Ação Educacional.

Por não demandar recursos financeiros, visto que a apresentação será feita pela pesquisadora, essa ação se apoia fundamentalmente no compromisso da escola com a reflexão pedagógica e com a construção de uma gestão mais participativa. Trata-se, portanto, de um passo inicial e estratégico do PAE, voltado a transformar o diagnóstico produzido pela pesquisa em conhecimento compartilhado, condição necessária para que as ações subsequentes avancem no sentido da promoção da igualdade, da equidade e da educabilidade dos alunos.

O Quadro 22, resume os principais aspectos da ação, organizada de maneira objetiva para facilitar o acompanhamento e a execução da apresentação dos dados da pesquisa para a gestão, docentes e especialistas.

Quadro 22 - Síntese da Ação 1: Protocolo 5W2H

<i>What:</i> O que será feito (etapas)	Ação 1: Apresentação dos dados da pesquisa à equipe gestora, especialistas e docentes.
<i>Why:</i> Por que será feito (justificativa)	Para sensibilizar e conscientizar a equipe escolar sobre os efeitos da enturmação baseada majoritariamente no rendimento acadêmico e provocar a reflexão sobre as possibilidades de modificações na enturmação atual.
<i>Where:</i> Onde será feito (local)	A apresentação será feita na sala de aula, espaço onde acontecem as reuniões de Módulo II e Conselho de Classe, na Escola Nova Esperança.
<i>When:</i> Quando será feito (tempo)	Na reunião do conselho de classe de encerramento do primeiro trimestre, prevista para maio de 2026.
<i>Who:</i> Por quem será feito (responsabilidade)	Pela própria pesquisadora que faz parte do corpo docente da Escola Nova Esperança.
<i>How:</i> Como será feito (método)	Agendamento com a direção da apresentação no Conselho de Classe do 1º trimestre (maio/2026); solicitação de equipamento de <i>datashow</i> ; organização e sistematização dos principais dados da pesquisa (rendimento, frequência, perfil das turmas e falas dos participantes); elaboração de <i>slides</i> com síntese analítica; exposição dialogada dos resultados; mediação do debate coletivo; registro das contribuições e encaminhamento das sugestões para subsidiar a Ação 2. A apresentação será feita em <i>powerpoint</i> a partir do <i>notebook</i> da própria apresentadora e acontecerá no início da reunião do Conselho de Classe.
<i>How Much:</i> Quanto custará fazer (custo)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.3 CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS POR MEIO DE RODAS DE CONVERSA FORMATIVAS

Os achados da pesquisa evidenciaram que a organização das turmas na Escola Nova Esperança tem reproduzido padrões de desigualdade interna, com concentração de estudantes brancos, com melhores condições socioeconômicas e maior participação familiar nas turmas de maior rendimento, enquanto alunos negros e pardos, com menor participação das famílias, predominam nas turmas de desempenho inferior.

As falas docentes revelaram que, nessas turmas, há recorrente simplificação e fragmentação dos conteúdos, gerando um ciclo de defasagem e redução das expectativas de aprendizagem. Soma-se a isso a manutenção de um modelo de enturmação historicamente consolidado, pouco debatido com a equipe escolar.

Diante desse cenário — marcado pela naturalização das desigualdades, pela atribuição de suas causas a fatores externos e pela ausência de debate institucional estruturado — torna-se necessária uma ação formativa que promova reflexão coletiva, amplie a escuta docente e favoreça a construção compartilhada de alternativas, rompendo com o imobilismo e preparando o terreno para intervenções mais equitativas na organização das turmas.

Nesse contexto, a segunda ação proposta no Plano de Ação Educacional consiste na realização de rodas de conversa formativas envolvendo gestores, especialistas e docentes da Escola Nova Esperança, com a participação de diferentes profissionais vinculados à educação pública, como a equipe do Projeto Direito na Escola, o Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE) e pedagogos do Centro Universitário local.

Essa ação articula-se diretamente à Ação 1, que prevê a apresentação e socialização sistematizada dos dados da pesquisa à comunidade escolar. Na presente etapa busca-se aprofundar coletivamente a reflexão sobre equidade, educabilidade e organização pedagógica, deslocando o debate do campo descritivo para o campo formativo e propositivo.

A escolha do formato de rodas de conversa dialoga com Lück (2009), ao defender que a formação continuada no interior da escola deve estar vinculada às

situações reais vivenciadas pelos profissionais, promovendo reflexão coletiva, diálogo e corresponsabilização. Ao utilizar os próprios dados da pesquisa como ponto de partida, as discussões mantêm-se ancoradas na realidade da escola, favorecendo a construção de estratégias contextualizadas.

A gestão escolar será responsável por coordenar a ação, garantindo recursos e suporte necessários. As rodas de conversa serão realizadas na própria escola, ao longo do segundo semestre de 2026, nos meses de julho a novembro, aproveitando a estrutura das reuniões mensais de Módulo II, com a destinação de uma hora específica para esse fim, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1: Cronograma das Rodas de Conversa Formativas

	Julho	Agosto	Setembro	outubro	Novembro
1º encontro: Direito na Escola	X				
2º encontro: Equipe NAE		X			
3º encontro: Pedagogos do Centro Universitário local Tema: Boas práticas de enturmação pedagógica			X		
4º encontro: encontro: Pedagogos do Centro Universitário local Tema: Fundamentos da Gestão Democrática				X	
5º encontro: Avaliação das formações realizadas					X

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Essa organização busca garantir viabilidade à ação, evitando sobrecarga da equipe e favorecendo a adesão dos profissionais. Os encontros abordarão temas

relacionados às desigualdades educacionais, às condições de educabilidade dos alunos e às possibilidades de práticas mais equitativas no contexto da organização das turmas e da gestão democrática no contexto da escola.

A participação do Projeto Direito na Escola contribui para situar o debate nos marcos legais que asseguram o direito à Educação com igualdade de condições para acesso e permanência, conforme previsto nos princípios constitucionais. Ao incorporar essa perspectiva jurídica às discussões pedagógicas, reforça-se a compreensão de que as decisões relativas à enturmação devem estar alinhadas ao princípio da proteção integral e à promoção da justiça educacional, reconhecendo que igualdade formal não se confunde com equidade.

Complementarmente, a parceria com o Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE) amplia o olhar sobre as condições de educabilidade dos estudantes ao trazer para o debate aspectos relacionados a vulnerabilidades sociais, emocionais e familiares que atravessam as trajetórias escolares. Conforme López (2005), a educabilidade constitui construção social e institucional, exigindo da escola a criação de condições pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos. Nesse sentido, a presença do NAE contribui para que a reorganização das turmas considere tais dimensões, evitando processos de estigmatização e fortalecendo estratégias institucionais de acompanhamento.

A participação de pedagogos do Centro Universitário local qualifica a reflexão a partir de fundamentos didáticos e da organização do trabalho pedagógico. A enturmação, enquanto decisão institucional, possui implicações diretas sobre práticas de ensino e avaliação. Dialoga-se, assim, com Libâneo (2004), ao compreender a gestão e a organização escolar como dimensões pedagógicas do trabalho educativo, que demandam planejamento intencional e reflexão coletiva. A interlocução com o ensino superior fortalece a articulação entre teoria e prática contribuindo para decisões mais fundamentadas e coerentes com o direito à aprendizagem.

Dessa forma, as rodas de conversa não se configuram como momentos pontuais de capacitação, mas como estratégia de fortalecimento da cultura escolar, articulando saberes jurídicos, psicossociais e pedagógicos. Ao promover espaços formativos contínuos, a escola assume postura ativa diante das desigualdades,

deslocando explicações centradas exclusivamente em fatores externos e ampliando a reflexão sobre suas próprias práticas e formas de organização.

A avaliação da ação será realizada de forma processual e formativa, por meio de registros em atas, relatórios sintéticos dos encontros e listas de presença, que permitirão verificar a efetiva realização da ação, a regularidade dos encontros e o nível de participação dos profissionais. Além disso, os registros construídos coletivamente possibilitarão analisar a qualidade dos debates, a articulação entre os dados da pesquisa e as propostas emergentes, bem como indícios de incorporação dos princípios de equidade, educabilidade e gestão democrática nas pautas institucionais. Assim, a avaliação não se restringirá ao cumprimento das atividades previstas, mas buscará identificar sinais iniciais de ampliação do diálogo coletivo e de mudanças na cultura organizacional da escola.

Ao final dos quatro encontros, os participantes realizarão uma avaliação das rodas de conversa. Também será discutida a possibilidade de continuidade das formações no ano seguinte, com definição de novos temas conforme as demandas da escola.

Por se apoiar em parcerias já existentes, a ação não demandará de custos financeiros para pró-labore. No entanto, destina-se um valor de R\$1000,00 (mil reais) para os lanches que acontecerão antes da roda de conversa e R\$400,00 para confecção de certificado para os participantes.

O Quadro 23, resume os principais aspectos da ação, organizada de maneira objetiva para facilitar o acompanhamento e a execução do plano de formação.

Quadro 23 - Síntese da Ação 2: Protocolo 5W2H

<i>What:</i> O que será feito (etapas)	Ação 2: Capacitação dos profissionais por meio de rodas de conversa formativas. Formação mensal de gestores, especialistas e docentes a partir de rodas de conversa com suporte formativo de profissionais em sistema de parceria.
<i>Why:</i> Por que será feito (justificativa)	Para promover reflexão crítica sobre as desigualdades entre turmas, ampliar a participação docente e fundamentar decisões mais equitativas na organização pedagógica da escola.
<i>Where:</i> Onde será feito (local)	Na sala de aula, espaço onde acontecem as

	reuniões de Módulo II e Conselho de Classe, na Escola Nova Esperança.
<i>When:</i> Quando será feito (tempo)	No segundo semestre letivo de 2026, nos meses de agosto a novembro. As capacitações ocorrerão mensalmente, nas reuniões mensais coletivas de módulo II, aos sábados, com destinação de 1 h para este fim.
<i>Who:</i> Por quem será feito (responsabilidade)	As rodas de conversa serão organizadas pela gestão e mediadas por profissionais parceiros da escola, participarão a equipe de gestão, especialistas e docentes.
<i>How:</i> Como será feito (método)	Realização dos encontros em formato de roda de conversa no Módulo II (duração de 1h); com a sala em círculo será feita uma breve exposição inicial do convidado sobre o tema; em seguida feito o debate coletivo orientado pela questão que norteia cada formação; momento para tira-dúvidas e construção de encaminhamentos; registro em ata e fotografias, feitas pelo celular.
<i>How Much:</i> Quanto custará fazer (custo)	Estima-se um custo aproximado de R\$ 1400,00, considerando a impressão de certificados e organização do café.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

4.4 PROJETO-PILOTO MONITORADO PARA REORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

Conforme apresentado no capítulo 3, à luz das reflexões de Cortesão (1998) e Bernardo (2013), a organização das turmas escolares revela-se como uma decisão pedagógica carregada de implicações que ultrapassam o plano administrativo. Como destaca Cortesão (1998), independentemente do critério adotado para a enturmação, é recorrente a produção de efeitos não intencionais que tendem à constituição de turmas social e culturalmente homogêneas, o que pode reforçar desigualdades no interior da escola.

Nessa mesma direção, Bernardo (2013) argumenta que o agrupamento dos alunos — seja em turmas homogêneas ou heterogêneas — influencia diretamente o ambiente de aprendizagem, as expectativas docentes, o clima escolar, a qualidade do currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Assim, a discussão não deve se restringir a definir como agrupar os estudantes, mas sobretudo a refletir como ensinar e que tipo de ambiente de aprendizagem se deseja construir para promover melhores oportunidades de

aprendizagem para todos. Os resultados obtidos a partir das formações da Ação 2 servirão como base para a implementação da Ação 3 do PAE. Dessa forma, a formação continuada se configura como etapa preparatória para a experimentação orientada de mudanças na organização das turmas, fruto de construção coletiva e fundamentado nas evidências produzidas pela própria escola.

Sendo assim, a Ação 3 do Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe a implementação de um projeto-piloto monitorado para reorganização das turmas. Trata-se de uma iniciativa que busca avançar do debate e da conscientização para a experimentação pedagógica planejada, permitindo que a escola teste, de forma gradual e acompanhada, alternativas ao modelo de enturmação vigente. O projeto será desenvolvido nas turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, com início em fevereiro do ano letivo de 2027.

A proposta consiste em discutir coletivamente com a equipe gestora, especialistas e docentes, estratégias de reorganização das turmas, definindo, no Conselho de Classe do segundo trimestre de 2026, quais grupos permanecerão com a estrutura atual e quais passarão por processos de “mistura” ou redistribuição criteriosa dos alunos. Essa decisão será tomada com base no conhecimento pedagógico dos docentes, nas análises realizadas ao longo da pesquisa e nas reflexões promovidas nas ações formativas anteriores.

Desta maneira o projeto-piloto seguirá as seguintes etapas:

1- Definição coletiva das turmas participantes do projeto-piloto

No Conselho de Classe do segundo trimestre, em setembro de 2026, definir, de forma coletiva com a equipe gestora, especialistas e docentes, quais anos de escolaridade, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, manterão a organização atual (grupo de comparação) e quais anos de escolaridade passarão por processos de mistura parcial ou redistribuição criteriosa dos alunos.

2- Planejamento da reorganização das turmas selecionadas

No mesmo Conselho de Classe, em setembro de 2026, elaborar com a participação da direção, especialistas e professores, um plano detalhado de reorganização das turmas tendo como princípios orientadores a equidade, não estigmatização e a diversidade interna. A nova formação de turmas deve considerar

aspectos pedagógicos, socioemocionais, frequência, rendimento, trajetória escolar dos estudantes entre outros definidos pelo Conselho de Classe.

3- Implementação do projeto-piloto no ano letivo de 2027

Executar a reorganização das turmas definidas, iniciando o projeto em fevereiro, ou seja, no início do ano letivo de 2027, acompanhada pela equipe gestora e pedagógica.

4 - Monitoramento Sistemático

A gestão e equipe pedagógica deverão monitorar trimestralmente ao longo do ano de 2027. Serão acompanhados:

- Indicadores pedagógicos: rendimento trimestral por turma; comparação da evolução entre turmas reorganizadas e não reorganizadas; participação em atividades avaliativas.

- Indicadores de frequência e permanência: taxa de frequência; registros de evasão ou transferência; ocorrências disciplinares.

- Indicadores qualitativos: percepção docente (elaboração de relatórios trimestrais a partir da escuta dos docentes no Conselho de Classe); percepção discente (Elaboração de relatórios trimestrais a partir da escuta orientada feita pelos especialistas junto aos alunos); registros nos Conselhos de Classe.

As especialistas devem coletar trimestralmente nas reuniões do Conselho de Classe, de forma sistemática, as percepções dos gestores e equipe pedagógica sobre os efeitos da reorganização das turmas no ambiente de aprendizagem e no clima escolar em relatórios registrados no Livro de Atas de Conselho de Classe.

6 - Avaliação contínua e ajustes do projeto-piloto

Em dezembro de 2027, utilizar os dados qualitativos (relatórios trimestrais) e quantitativos (notas, frequência, ocorrências por turma) coletados para avaliar os efeitos da reorganização e subsidiar decisões coletivas sobre a continuidade, ampliação ou reformulação da proposta de reorganização das turmas.

Essa lógica de monitoramento contínuo permite que a reorganização das turmas não seja tratada como uma decisão definitiva e imutável, mas como um processo

avaliativo, passível de ajustes ao longo do percurso. Caso os resultados indiquem avanços consistentes, poderá ser deliberada a ampliação gradual da reorganização para outras turmas.

Figura 1: Avaliação Contínua e Ajustes do Projeto-Piloto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

Essa ação encontra respaldo teórico nas contribuições de Lück (2009), ao considerar que a gestão democrática se efetiva quando a escola cria condições reais para a participação, o acompanhamento e a corresponsabilização dos sujeitos nos processos decisórios. Dialoga, ainda, com Barboza (2006), ao indicar que a reorganização das turmas pode produzir efeitos positivos desde que acompanhada de diagnóstico, acompanhamento sistemático e intervenções pedagógicas intencionais, evitando a naturalização das desigualdades.

Do mesmo modo, articula-se à perspectiva de López (2005), ao compreender a educabilidade como resultado das condições institucionais oferecidas pela escola, e não apenas como atributo individual dos alunos. Assim, o projeto-piloto se configura como uma estratégia concreta para enfrentar as desigualdades identificadas na pesquisa, fortalecendo práticas mais equitativas e coerentes com os princípios que orientam o Plano de Ação Educacional.

Vale ressaltar que essa iniciativa será implementada aproveitando os recursos humanos e a infraestrutura da escola, ainda assim, estima-se a destinação de um

valor aproximado de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) para despesas operacionais ao longo do ano de 2027, distribuídos da seguinte forma: R\$ 600,00 para impressão de relatórios, formulários de acompanhamento e materiais de sistematização dos dados; R\$ 500,00 para aquisição de materiais de apoio (pastas organizadoras, papelaria, encadernações e cópias); e R\$ 400,00 para pequenos lanches nos momentos de avaliação coletiva e fechamento do projeto-piloto, favorecendo a participação e o engajamento da equipe.

O Quadro 24, resume os principais aspectos da ação, organizada de maneira objetiva para facilitar o acompanhamento e a execução do projeto-piloto monitorado para reorganização das turmas.

Quadro 24 - Síntese da Ação 3: Protocolo 5W2H

<i>What:</i> O que será feito (etapas)	Ação 3: Implementação de projeto-piloto monitorado para reorganização parcial das turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.
<i>Why:</i> Por que será feito (justificativa)	Testar, de forma planejada e acompanhada, alternativas ao modelo atual de enturmação, buscando reduzir desigualdades internas, ampliar a equidade e qualificar o ambiente de aprendizagem.
<i>Where:</i> Onde será feito (local)	Nas turmas de sexto ao nono ano/ Ensino Fundamental – Anos Finais da Escola Nova Esperança
<i>When:</i> Quando será feito (tempo)	Planejamento no segundo semestre de 2026; implementação no início do ano letivo de 2027; monitoramento ao longo de todo o ano de 2027; avaliação final em dezembro de 2027
<i>Who:</i> Por quem será feito (responsabilidade)	Gestão, especialistas, docentes do sexto ao nono ano
<i>How:</i> Como será feito (método)	1. Deliberação em Conselho de Classe sobre quais anos de escolaridade permanecerão e quais passarão por redistribuição criteriosa; 2. Reorganização das turmas com base em princípios de diversidade interna e equidade; 3. Monitoramento por meio de indicadores pedagógicos, frequência, ocorrências e percepção docente/discente; 4. Avaliação coletiva ao final do ano letivo;
<i>How Much:</i> Quanto custará fazer (custo)	Aproximadamente R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais), sendo: R\$ 600,00 para impressão de

	relatórios, formulários de acompanhamento e materiais de sistematização dos dados; R\$ 500,00 para aquisição de materiais de apoio (pastas organizadoras, papelaria, encadernações e cópias); e R\$ 400,00 para pequenos lanches nos momentos de avaliação coletiva e do projeto-piloto, favorecendo a participação e o engajamento da equipe
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

4.5 REVISÃO DO PPP E REGIMENTO ESCOLAR À LUZ DA EQUIDADE

A presente ação propõe a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar da Escola Nova Esperança, com foco na incorporação de princípios e diretrizes que orientem a enturmação pedagógica a partir do conceito de Equidade. Trata-se de uma iniciativa que busca institucionalizar, no âmbito dos documentos normativos da escola, as reflexões e aprendizagens construídas ao longo do processo formativo desenvolvido em 2026 e da implementação do projeto piloto monitorado iniciado em 2027.

No ano de 2027, paralelamente à execução do projeto piloto de reorganização das turmas, monitorado pela equipe gestora e pedagógica, consolida-se a necessidade de institucionalizar as mudanças discutidas e experimentadas. Nesse contexto, a revisão do PPP e do Regimento Escolar desponta como etapa fundamental para garantir que os avanços construídos não se restrinjam a práticas pontuais, mas passem a integrar o conjunto de diretrizes orientadoras da escola.

A pesquisa evidenciou que a enturmação por desempenho, tal como realizada, tende a reproduzir desigualdades educacionais. Assim, a revisão dos documentos institucionais se configura como estratégia essencial para alinhar as práticas escolares aos princípios de igualdade, equidade e educabilidade, garantindo maior coerência entre o que a escola defende e o que efetivamente realiza.

A ação será iniciada a partir da sistematização dos aprendizados construídos nas rodas de conversa formativas realizadas ao longo de 2026, que envolveram diferentes atores institucionais e abordaram aspectos legais, pedagógicos e socioemocionais relacionados à organização das turmas. Com base nesse acúmulo formativo, ao longo das reuniões mensais coletivas de Módulo II do ano de 2027,

será realizada uma análise crítica do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar vigentes, à luz dos dados produzidos pela pesquisa e das discussões desenvolvidas nos encontros formativos. Esse movimento permitirá a identificação de lacunas relacionadas à equidade, à organização das turmas e à garantia do direito à aprendizagem, evidenciando aspectos que necessitam de revisão ou aprofundamento nos documentos institucionais.

Na sequência, será promovida a construção coletiva de diretrizes que orientem a enturmação pedagógica com base na diversidade e na equidade, considerando tanto os referenciais teóricos quanto as experiências vivenciadas pela escola. Esse processo será articulado à incorporação das aprendizagens e resultados do projeto piloto monitorado, iniciado em 2027, de modo a garantir que as propostas estejam ancoradas em práticas concretas.

Uma última etapa do processo de revisão do PPP e do Regimento Escolar diz respeito à consolidação das discussões pela vice-direção e equipe pedagógica nos dias escolares do final de 2027. Esse coletivo elaborará os documentos finais em dezembro de 2027, para que nos dias escolares de fevereiro de 2028, antes do retorno das aulas, o colegiado escolar se reúna para a aprovação ou rejeição dos registros.

Aprovada a atualização e a revisão do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da Escola Nova Esperança, as diretrizes dos mesmos passarão a vigorar a partir do ano letivo de 2028, assegurando sua formalização e institucionalização no âmbito da escola. A seguir apresenta-se o quadro síntese do processo necessário para a aplicação da Ação 4 “Revisão do PPP e Regimento Escolar à luz da Equidade”.

Quadro 25 - Síntese da Ação 4: Protocolo 5W2H

What: O que será feito (etapas)	Ação 4: Revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar com foco na enturmação e na Equidade.
Why: Por que será feito (justificativa)	Alinhar o PPP e Regimento Escolar às evidências da pesquisa e fortalecer práticas mais equitativas.
Where: Onde será feito (local)	Na escola
When: Quando será feito (tempo)	Ao longo do ano de 2027, nas reuniões coletivas de Módulo II, com a finalização nos dias escolares de

	fevereiro de 2028.
Who: Por quem será feito (responsabilidade)	Docentes, funcionários, especialistas e gestão escolar; representantes dos alunos; representantes dos pais e responsáveis pelos alunos e membros do colegiado escolar.
How: Como será feito (método)	Em várias etapas, por meio de discussões envolvendo gestores, especialistas, docentes, funcionários, alunos, pais e responsáveis por alunos.
How Much: Quanto custará fazer (custo)	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Plano de Ação Educacional apresentado neste capítulo constitui um desdobramento direto dos achados empíricos da pesquisa ao transformar a análise crítica da enturmação pedagógica em propostas concretas de intervenção. As ações delineadas articulam diagnóstico, reflexão coletiva e experimentação orientada, reafirmando a compreensão de que a organização das turmas não é procedimento neutro, mas decisão pedagógica com implicações diretas sobre as oportunidades de aprendizagem e as trajetórias escolares dos estudantes.

Assim, o plano não se apresenta como solução acabada, mas como estratégia processual e avaliativa, fundamentada no princípio da corresponsabilização coletiva e orientada à promoção de maior igualdade, equidade e educabilidade no interior da Escola Nova Esperança.

No capítulo seguinte, são apresentadas as considerações finais desta dissertação, nas quais se retomam e discutem os principais resultados construídos ao longo da pesquisa à luz das análises desenvolvidas e da minha atuação como pesquisadora e profissional da Educação. Também são explicitadas as limitações do estudo e possibilidades para investigações futuras, que contribuam para o avanço das reflexões e práticas na área.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar os critérios de enturmação utilizados pela Escola Estadual Nova Esperança entre os anos de 2022 e 2025 e propor estratégias que fortaleçam princípios como igualdade, equidade e educabilidade. Ao analisar como esses critérios são definidos e operacionalizados no cotidiano escolar, buscou-se compreender seus desdobramentos pedagógicos e suas implicações para as trajetórias acadêmicas dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão norteadora: Como são definidos os critérios de enturmação pedagógica dos alunos do Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Nova Esperança?

Os dados empíricos revelaram que a enturmação pedagógica tem sido orientada, de forma predominante, pelo desempenho acadêmico e por aspectos comportamentais, resultando na constituição de turmas relativamente homogêneas. Os resultados da pesquisa indicam que esse modelo tende a reforçar desigualdades já existentes no interior da escola.

O diálogo com o referencial teórico permitiu compreender que tais práticas não são fenômenos isolados, mas se inserem em uma lógica mais ampla de gestão da diversidade escolar. Conforme discutido por autores como Cortesão, Lopez, Barboza, Franco e Soares, a homogeneização das turmas, tende a naturalizar desigualdades e a deslocar para os indivíduos — alunos e famílias — a responsabilidade por dificuldades que são, em grande medida, produzidas fora e dentro da escola.

Nesse sentido, a enturmação por rendimento, embora não seja concebida intencionalmente como prática excludente, acaba por atuar como mecanismo de separação dentro da escola, limitando as possibilidades de interação entre estudantes com diferentes trajetórias e reduzindo o potencial pedagógico da heterogeneidade.

As entrevistas com a equipe gestora, a especialista e os professores evidenciaram, por um lado, o reconhecimento dos limites do modelo atual de enturmação e, por outro, a presença de dilemas e dúvidas nas concepções sobre a forma como os alunos são enturmados. Embora haja consenso quanto à importância

de uma escola mais justa e democrática, persistem discursos que associam baixo rendimento apenas a fatores externos à escola, como o contexto familiar e social dos alunos, o que pode enfraquecer a reflexão coletiva sobre o papel das práticas da escola na produção das desigualdades.

Diante do contexto da Escola Nova Esperança, a pesquisa reforça a compreensão de que a enturmação pedagógica deve ser reconhecida como uma decisão técnico-pedagógica e política, e não apenas administrativa. Assim, repensar a maneira como os alunos são organizados em turmas, implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da escola pública e assumir a equidade como princípio orientador das práticas de gestão e de organização do trabalho escolar.

O Plano de Ação Educacional proposto com as ações: (I) Apresentação sistematizada dos dados da pesquisa; (II) Realização de rodas de conversa formativa com os docentes; e (III) Implementação de um projeto-piloto monitorado para reorganização das turmas e (IV) Revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar à luz da equidade, busca responder a esses desafios ao apresentar estratégias voltadas à problematização dos critérios de enturmação, ao fortalecimento de espaços de diálogo entre gestão e docentes e à implementação gradual de práticas que valorizem a heterogeneidade das turmas, com acompanhamento e monitoramento sistemático. Trata-se de um conjunto de ações que não pretende oferecer soluções prontas, mas fomentar processos reflexivos e participativos, coerentes com os princípios da gestão democrática e com a função social da escola pública. Por fim, reconhece-se que esta pesquisa apresenta limites, inerentes tanto ao recorte temporal e ao estudo de um único caso quanto à complexidade do fenômeno investigado.

No entanto, ao lançar luz sobre uma prática cotidiana muitas vezes naturalizada, o estudo contribui para ampliar o debate sobre a enturmação pedagógica como dimensão estratégica da gestão escolar e para provocar reflexões que podem subsidiar decisões mais conscientes e comprometidas com a promoção da igualdade, da equidade e da educabilidade. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam dialogar com outras realidades escolares e incentivar novas investigações sobre os modos pelos quais as escolas públicas organizam suas

turmas e produzem, no cotidiano, diferentes possibilidades de aprender e de permanecer na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. Influências externas como ativos ou passivos na escolarização dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. e07376, p.1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147376>. Acesso em: 12 set. 2024.

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**, p. 25-59, 2007 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003> Acesso em: 12 de dez. 2024

ALVES *et al.* Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.51-63,2021.

ANAZAWA, Leandro Seiti; PAZELLO, Elaine Toldo. **Práticas de enturmação por habilidade na cidade de São Paulo**: identificação, impactos e determinantes. Ribeirão Preto: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2023. Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. **A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais**. 2006. 110f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006.

BERNARDO, Elisangela da Silva. Organização de turmas: uma prática de gestão escolar em busca de uma escola eficaz. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, v.10, n. 21, p.154–181, 2013. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/634>. Acesso em: 02 out. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Revisão da tradução de Odaci Luiz Coradini. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 julho. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011_10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão homologada. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília: INEP, 2021-2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Planilhas do IDEB**. Brasília: INEP, 2021-2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 12 out. 2024.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Os dilemas da gestão escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

BURGOS, Marcelo Tadeu Baumann; BELLATO, Caíque Cunha. **Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil**. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 919–943, set.–dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752019v939> Acesso em: 15 mai. 2025.

CORTESÃO, Luísa. **O arco-íris na sala de aula?** Processos de organização de turmas: reflexões críticas. [S.l.]: Instituto de Inovação Educacional, 1998. 22 p. Coleção (Cadernos de Organização e Gestão Curricular).

CRUZ, Tatiana Maria da. **Expectativa docente, processos de enturmação e proficiência em matemática: o que a Rede Municipal de Belo Horizonte nos mostra?** 2021. 92 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CRUZ, Tatiana Maria; XAVIER, Flavia Pereira; DE OLIVEIRA, Valéria Cristina. Desigualdades no interior das escolas: uma análise da composição social das turmas. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p. e65270-19, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2318133865270> Acesso em 26 out. 2024

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, [S.l.]: ANPAE, v. 18, n.2. p.163-174, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol18n22002.25486>. Acesso em: 30 out. 2024.

DE MELO MATOS, Alan Henrique et al. Gestão escolar democrática e participativa: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos Acadêmicos** [S.l.]:IESCAMP, v. 5, n. 1, p. 55-68, 2021.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539–555, set. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v34n123/v34n123a02.pdf> Acesso em: mai. 2024

FRANCO *et al.* **Qualidade e equidade em educação**: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação., Rio de Janeiro: [s.n.], v. 15, n. 55, p. 277-297, jun. 2007. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362007000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em:26 out. 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN; IEDE. QEDU. **Plataforma QEDU**: dados educacionais do Brasil. [S.l.]:IEDE, c2024. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 12 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. Editora Atlas. São Paulo. 2008. Disponível em <<https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em 18/05/2025.

GOMES, Candido Alberto. **A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GUIMARÃES, Leonardo Cristiano Miranda. **O Plano de Atendimento Escolar como ferramenta de gestão da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2025.

INÁCIO *et al.* Ferramentas básicas da qualidade: folha de verificação, estratificação, fluxograma, diagrama de Ishikawa, diagrama de Pareto, matriz GUT e 5W2H. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 10, p. 17413–17427, 2023. Disponível

em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2890>. Acesso em: 17 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. **Educação e desigualdades sociais: suas relações no estado do Espírito Santo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. **Características escolares eficazes: o caso da escola girassol**. Disponível em: https://portalidea.org.br/wp-content/uploads/2022/11/naira_escolas_es.pdf acesso em 20 jun. 2025.

LIMA, Naira da Costa Muylaert; CORREA, Erisson Viana. As estratégias de enturmação dos alunos nas escolas e suas relações com a (reprodução) de desigualdades educacionais. *In*: SOARES, Tufi Machado Soares; BONAMINO, Alicia (Org.). **Estudos sobre a educação brasileira: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017. p.207-230. Parte 3.

LÓPEZ, Néstor *et al.* **Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de La educación em El nuevo escenario latino americano**. Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo 1, 2009, 143 p. Disponível em: http://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

MAHENDRA, Férita Manuel; MARIN, Angela Helena. Ambiente familiar e rendimento escolar de adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, n. e35nspe9, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/PvRfnmMftZRfNmKRdPfHWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portfólio de Projetos – Prêmio Escola Transformação 2021**. Belo Horizonte: SEE/MG, set. 2021. 103 p. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/09-Setembro/Portf%C3%B3lio_de_Projetos_Premio_Escola_Transformacao_2021.pdf Acesso em: 05 de jul 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto político pedagógico: E. E. Nova Esperança**. Charamosa: SEE, 2012. 250 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto político pedagógico: E. E. Nova Esperança**. Charamosa: SEE, 2022. 70 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar: E. E. Nova Esperança**. Charamosa: SEE, 2016. 58 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar: E. E. Nova Esperança**. Charamosa: SEE, 2022. 121 p.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE Nº 486, de 21 de janeiro de 2022**. Fixa normas para credenciamento e credenciamento de entidades mantenedoras e para autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2022. Disponível em:

<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=14337&catid=66&m=0> Acesso em: 23 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG Nº 4.818, de 03 de fevereiro de 2023**. Institui o Prêmio Escola Transformação 2023, destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de participação, desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest), revoga a Resolução SEE nº 4.714/2022 e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/4818-23-r-Public.-04-02-23.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG Nº 4.869, de 05 de julho de 2023**.

Estabelece normas e diretrizes para o Plano de Atendimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para o ano de 2024. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2023. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/4869-23-r-Public-06-07-23.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG Nº 4.917, de 05 de outubro de 2023**.

Estabelece normas para a renovação de matrícula para o ano de 2024 e para a realização do cadastro e encaminhamento dos candidatos/estudantes em 2023, no Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula - SUCEM, para o ano letivo de 2024. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2023.

Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-917-de-05-de-outubro-de-2023-renovacao-cadastro-escolar/>. Acesso em: 23 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 5.058, de 9 de setembro de 2024**.

Estabelece normas para a renovação de matrícula para o ano de 2025, para a realização do cadastro e encaminhamento dos candidatos/estudantes em 2024, no Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula – SUCEM, para o ano letivo de 2025. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 10 set. 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 05 març. 2025.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta: 5w2h – plano de ação para empreendedores**.

Editora Globo: Movimento Empreenda, 2017. Disponível em:

<https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2026.

NETO, Edson de Moraes. **Reflexões sobre critérios de enturmação em escolas de santa Luzia/MG**. 2020. 100 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

OLIVEIRA, Marineusa Gonçalves Medeiros de. **Paróquia Nossa Senhora do Carmo: 70 anos**. O Carmelo, Charamosa, MG, 2022, p.11

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2006.

PEREIRA, Rosângela; RAMBLA, Xavier. **Pobreza multidimensional e educabilidade no Brasil**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012. 18 p. (Coleção La Educación para Todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política em educación). Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/174568> Acesso em: 01 nov. 2024.

RESENDE, Tânia de Freitas; CUNHA, Maria Amália de Almeida; NOGUEIRA, Maria Alice. **Relação escola-família e o “mito da omissão parental” na educação básica: escuta aos docentes**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2024.

SÁ, Lanuzia Tércia Freire de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A triangulação na pesquisa científica em educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 645-660, edição especial, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis-edu.v15i36.5941> acesso em: 20 dez. 2024

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 191-216, mar. 2013.

SILVA, Sidiellen Batista da. **O papel da gestão escolar na enturmação**: um estudo de caso no CAP da UFRJ. 2018. 140 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12560/1/SSilva.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

SIMAVE. **Portal do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2024.

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

SOARES, Suely Cristina Araújo. **O equilíbrio entre a dimensão administrativa e pedagógica da gestão escolar como um desafio para diretores de escola: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora/MG.** Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SUELY-CRISTINA-ARAUJO-SOARES1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

APÊNDICE A - PROJETOS DESENVOLVIDOS A PARTIR DAS VERBAS DO PRÊMIO TRANSFORMAÇÃO/2024

Projeto	Objetivo	Público Alvo	Verba Recebida
Jornal Escolar	Fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da comunicação	Estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio	R\$ 25.000,00
Aprendizado além dos Muros	Realizar uma visita por bimestre a ambientes fora da escola para proporcionar aos educandos a possibilidade de adquirir conhecimento de forma lúdica, explorando diversos espaços educativos para além dos muros	Estudantes do Ensino Fundamental 8º e 9º ano com vagas remanescentes para alunos do Ensino Médio	R\$ 25.000,00
Hortas Escolares	Criar espaços para hortas na escola e utilizá-la como ferramenta pedagógica para o aprendizado multidisciplinar	Estudantes do Ensino Fundamental e Médio	R\$ 25.000,00
Grupo de teatro	Promover a transversalidade curricular, por meio dos estudantes por meio da elaboração de produções culturais que abordem temáticas estudadas nos componentes curriculares	Estudantes do Ensino Fundamental e Médio	R\$ 25.000,00
Atletismo	Promover o atletismo para todos os estudantes da escola e incluir a modalidade em competições e torneios desenvolvidos na escola ou na comunidade escolar	Estudantes do Ensino Fundamental e Médio	R\$ 25.000,00
Grafite	Estimular o protagonismo juvenil na concepção de projetos culturais, sociais e artísticos a serem desenvolvidos na escola ou na comunidade	Estudantes do Ensino Fundamental	R\$ 25.000,00

Fonte: Elaborado pela autora com dados retirados da Agenda 2024 - Escola Nova Esperança (2024)

APÊNDICE B: INSTRUMENTO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

DIRETORA E VICE-DIRETORA

Eixo 1 – Enturmação Pedagógica por Desempenho

- 1 - Descreva sucintamente o que é enturmação pedagógica de alunos.
- 2- Após a efetivação da matrícula pelos responsáveis dos alunos no sexto ano, como se define qual aluno vai para qual turma, ou seja, como é feita a enturmação pedagógica desses alunos? Descreva como ocorre esse processo.
- 3- A partir da enturmação feita no sexto ano as turmas permanecem as mesmas ao longo dos quatro anos dos anos finais do Ensino Fundamental ou eles são reorganizados anualmente? Quais as movimentações mais comuns entre alunos de turmas de mesmo ano de escolaridade de um ano para o outro?
- 4 - Na sua opinião, quais as vantagens da enturmação pedagógica dos alunos adotada nesta escola? E as desvantagens?

Eixo 2 – Igualdade, Equidade e Educabilidade

- 1 - Na formação das turmas de Ensino Fundamental como é definida a turma que terá um maior ou menor número de alunos? Como são escolhidos os alunos que vão para a turma mais numerosa e ocupar as salas maiores? E quanto à menor turma, quais os aspectos são considerados para sua formação?
- 2 - Das turmas de Ensino Fundamental, é possível identificar aquelas que apresentam mais casos de infrequência e indisciplina? Como a direção reage a esse comportamento destas turmas?
- 3 – A quais fatores você atribui esse perfil de alunos mais infrequentes e com mais problemas de indisciplina?
- 4 – Em relação à atribuição de aulas nos cargos dos professores, como os professores com prioridade de escolha se comportam em relação à escolha das turmas em que irão atuar diante da diferença no perfil de aprendizagem dessas turmas de ensino fundamental, ou seja, quais as turmas preferidas pelos professores mais antigos, principalmente de português e matemática que possuem um número maior de aulas por turmas?

6 - Atualmente há em curso alguma ação, de iniciativa da escola, para a superação das defasagens das turmas de Ensino Fundamental com menor aproveitamento escolar? Se sim, quais os maiores desafios para a execução dessas ações?

Eixo 3 – Gestão Democrática

1 - Há quanto tempo você atua nesta escola?

2 - Quando você iniciou na gestão, a enturmação pedagógica dos alunos já era como é atualmente?

3 - Quem participa do processo de enturmação dos alunos do Ensino Fundamental? Em algum momento os professores participam da definição dos critérios gerais de como os alunos serão enturmados?

4 – É comum pais irem à escola reclamar ou reivindicar a mudança de turma do seu filho(a)? Caso sim, quais os principais argumentos apresentados? É possível realizar a mudança?

5 - Há queixas dos professores em relação à forma como os alunos são enturmados? Se sim, quais as principais queixas?

6 - Na sua opinião, quais as melhorias podem ser feitas na enturmação pedagógica para que o percurso escolar dos alunos possa ser feito com mais equidade?

APÊNDICE C: INSTRUMENTO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ESPECIALISTAS

Eixo 1 – Enturmação Pedagógica

- 1 – Como os alunos são enturmados na prática em sua escola, ou seja, como se define qual aluno fica em qual turma?
- 2 - De um ano para o outro, não há grandes modificações na composição de turmas. Quais são as modificações mais frequentes e as mais raras na composição de turmas? Ou seja, que caso um aluno é deslocado de uma turma para outra e em que situação não dá para fazer essa troca?
- 3 – Na sua opinião, quais os ganhos pedagógicos da enturmação de alunos adotada nesta escola?

Eixo 2 – Igualdade, Equidade e Educabilidade

- 1 – As turmas de melhor rendimento geralmente têm mais alunos e as turmas de menor rendimento têm menos alunos. Como você interpreta essa dinâmica da escola?
- 2- Das turmas de Ensino Fundamental, é possível identificar aquelas que apresentam mais casos de infrequência e indisciplina? A que fatores você atribui esses casos?
- 3- Descreva de forma sintética o dia-a-dia mais comum do seu trabalho. O que você costuma fazer com mais frequência diariamente?
- 4- Existem projetos planejados pela escola para atender aos alunos de turmas de baixo desempenho? Se sim, eles conseguem ser efetivamente desenvolvidos? E se não, qual que é o principal desafio?

Eixo 3 – Gestão democrática

- 1 - Há quanto tempo você atua nesta escola?
- 2 - Quando você começou a trabalhar nesta escola a composição das turmas era da maneira como é hoje?
- 3 - Você participa do processo de enturmação pedagógica dos alunos do sexto ano quando estes são matriculados nesta escola? De que maneira?

4- A definição dos critérios de enturmação pedagógica dos alunos dessa escola acontece mais no âmbito da gestão ou são discutidos e reavaliados com os especialistas e professores?

5 – Você acha que essa forma de enturmação deixa alguma lacuna, ela deixa algo que possa ser aperfeiçoado, que possa ser melhorado? Por favor, relate aquilo que você avalia que precisa ser repensado e ajustado.

APÊNDICE D: INSTRUMENTO DE PESQUISA - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROFESSORES DE NONO ANO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo 1 – Enturmação Pedagógica

1 - Você sabe o que é e como ocorre enturmação pedagógica de alunos nesta escola?

2 - Qual sua posição na ordem de escolhas de turmas? Você escolhe as turmas em que irá atuar? Qual o seu critério para a escolha das turmas que vai lecionar?

3 - Como você descreveria os critérios utilizados nesta escola para formar as turmas de alunos do ensino fundamental.

3 - Há uma diferença na aprendizagem entre as turmas de 9º ano. Em qual turma do 9º você tem mais facilidade para alcançar os objetivos de suas aulas e em qual você tem menos retorno de aprendizado? Descreva de modo geral o perfil das turmas de nono em que você leciona. Fale sobre: tamanho da turma, como os alunos participam em suas aulas. Demonstram interesse? Compreendem e realizam as atividades e tarefas propostas de maneira satisfatória? Participam das aulas? Quais os principais desafios do trabalho em cada uma delas.

4 - A forma como os alunos são agrupados contribui para a sua prática e para o ensino do conteúdo da disciplina que você leciona?

5 - Qual a sua expectativa de sucesso na trajetória escolar para os alunos da turma que você considera de melhor rendimento e a de rendimento mais baixo?

Eixo 2 – Igualdade, Equidade e Educabilidade

1 - Em quais turmas de nono ano você atua nesta escola? Explique por que razões você atua, ou seja, por que escolheu trabalhar nesta(s) turma(s)?

2 - Qual turma de 9º ano tem mais casos de indisciplina e infrequência nas suas aulas? Por que você acha que isso acontece?

3 – Qual das turmas em que você atua tem mais alunos que possuem mais incorporada a cultura escolar, ou seja, que entendem a importância da escola? E a que fatores você atribui isso?

4 - De modo geral você percebe diferenças no perfil étnico-racial e socioeconômico entre as turmas da escola? Pode falar um pouco sobre suas percepções?

5 - Você consegue trabalhar a mesma aula com a mesma qualidade em todas as turmas do nono ano? Com a mesma qualidade, não. Por quê?

6 - A forma como os alunos estão agrupados atualmente, na sua opinião, é a mais eficaz para o aprendizado de todos os alunos? Por quê?

Eixo 3 – Gestão Democrática

1 – Há quanto tempo você atua nesta escola? Qual seu nível de escolaridade? Você é efetivo ou contratado? Você trabalha com quais turmas de nono ano?

2 - Na sua opinião a enturmação pedagógica é uma ação que cabe somente à direção e especialistas ou deve ter a participação de outros atores? Por quê?

3 - Você já participou de algum momento em que foi discutido e avaliado juntamente com os professores a forma geral como as turmas da escola são compostas?

4 - Você concorda com o tipo de enturmação praticada na escola? Por quê?

5 - Você teria sugestões para melhorar a atual forma como os alunos do Ensino Fundamental são enturmados?

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)

Gostaria de convidá-lo(a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **“Uma análise sobre os critérios de enturmação nos anos finais do ensino fundamental em uma Escola Estadual de Minas Gerais”**. Como objetivo geral do trabalho pretendo investigar como ocorre a enturmação pedagógica dos alunos do Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Nova Esperança entre os anos 2022 e 2025 e propor estratégias que fortaleçam princípios como igualdade, equidade e educabilidade. Para tanto, peço a sua autorização para a coleta, o armazenamento, a utilização e o descarte de “áudios resultantes da entrevista semiestruturada”, que serão utilizados exclusivamente neste projeto de pesquisa.

Caso você concorde em participar, será feita entrevista individual semiestruturada, gravada somente em áudio que ficará guardado no celular e notebook pessoais da pesquisadora, e após a utilização, será descartado no apagamento dos arquivos de todos os recursos multimídias, inclusive da lixeira. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: “Riscos mínimos”. Esses riscos podem ser de constrangimento, medo de identificação ou quebra de sigilo. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, será garantido o sigilo e anonimato do participante e das informações e a interrupção ou cancelamento da entrevista caso se faça necessário.

Além disso, utilizarei nomes fictícios quando for preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos entrevistados. Será assegurado a todos os participantes, ao final do estudo, acesso gratuito e por tempo indeterminado, aos resultados da pesquisa. A pesquisa pode ajudar a escola a se tornar um espaço mais democrático, possibilitando o debate e a participação de todos na busca pela garantia da igualdade educacional, equidade e educabilidade dos alunos.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa da atividade feita com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Será disponibilizado a você o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, podendo retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na escola aqui denominada E. E. Nova Esperança, e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Elizangela de Jesus Rodrigues Araújo

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: CENTRO DE POLÍTICA PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd) - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CEP: 36036-900

Fone (da pesquisadora) :

E-mail (da pesquisadora):

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br