

Resultados do

**1º CICLO DE FOMENTO DO  
PROGRAMA DE COOPERAÇÃO  
EM PESQUISA:**

**CONHECIMENTO E DADOS ABERTOS APLICADOS  
AO DESAFIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL**

Resultados do

**1º CICLO DE FOMENTO DO  
PROGRAMA DE COOPERAÇÃO  
EM PESQUISA:**

CONHECIMENTO E DADOS ABERTOS APLICADOS  
AO DESAFIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

**Bruno Covas**

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO – SME

**Bruno Caetano**

Secretário Municipal de Educação

**Minéa Paschoaleto Fratelli**

Secretária Adjunta de Educação

**Pedro Rubez Jaha**

Chefe de Gabinete

UNESCO - BRASIL

**Marlova Jovchelovitch Noletto**

Diretora e Representante da UNESCO no Brasil

SETOR DE EDUCAÇÃO

**Maria Rebeca Otero Gomes**

Coordenadora - Setor de Educação

**Mariana Alcalay**

Oficial de Projetos - Setor de Educação

Resultados do

**1º CICLO DE FOMENTO DO  
PROGRAMA DE COOPERAÇÃO  
EM PESQUISA:**

CONHECIMENTO E DADOS ABERTOS APLICADOS  
AO DESAFIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE COOPERAÇÃO EM PESQUISA**

**Ananda Grinkraut**

**Carolina Sciarotta Gomes dos Reis**

**ÁREAS TÉCNICAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ENVOLVIDAS**

COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED

**Daniela Harumi Hikawa**

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

E MÉDIO – DIEFEM

**Carla Da Silva Francisco**

**Heloisa Maria de Moraes Giannichi**

**Cintia Anselmo Dos Santos**

NÚCLEO TÉCNICO DE AVALIAÇÃO – NTA

**Claudio Maroja**

**Thiago Fernando Ferreira Costa**

COORDENADORIA DOS CENTROS EDUCACIONAIS  
UNIFICADOS E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – COCEU

**Maria de Fátima de Brum Cavalheiro**

**Paula Leocadia Pinheiro Custodio**

**Roberta Guasti de Paula e Silva Claussen**

COORDENADORIA DE GESTÃO DE PESSOAS – COGEP

**Mariza Leiko Kubo**

**Angela Aquino De Carvalho**

DIVISÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

**André Machado Sanches**

**Luciana Miranda**

**EQUIPE EDITORIAL**

FINALIZAÇÃO

**Thais Brianezi Ng**

REVISÃO

**Roberta Cristina Torres Da Silva**

CENTRO DE MULTIMEIOS

**Magaly Ivanov - Coordenadora**

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO:

**Raruti Comunicação e Design LTDA**

# Agradecimentos

Agradecemos a todas e todos os(as) educadores(as) e educandos(as) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que contribuíram com a realização dessas pesquisas, seja respondendo questionários, concedendo entrevistas ou por meio do diálogo em grupos focais.

Agradecemos aos quatro grupos de pesquisa por terem aceitado os desafios, buscando metodologias para responder às questões orientadoras e, por vezes, identificando novas questões inicialmente não previstas.

Agradecemos às áreas técnicas da SME, que, mesmo antes do lançamento dos editais, já estavam envolvidas, auxiliando na construção dos desafios de pesquisa. O conhecimento aprofundado de cada um dos programas, de cada uma das políticas, foi fundamental para balizar as discussões e delimitar melhor o foco dos estudos.

Agradecemos também a parceria da Escola do Parlamento e da Rede de Estudos sobre Implementação das Políticas Educacionais – REIPPE, para a promoção dos webinários temáticos, momento imprescindível para o aprofundamento do diálogo em torno dos resultados das quatro pesquisas que integram esta publicação.



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para qualquer fim, mesmo que comercial), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

**São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.**

**Resultados do 1º ciclo de fomento do Programa de Cooperação em Pesquisa : conhecimento e dados abertos aplicados ao desafio da educação pública municipal. – São Paulo : SME, 2020. 106 p. : il.**

#### **Bibliografia**

**1. Educação – Pesquisa. 2. Ensino público – São Paulo (SP). 3. Pesquisa educacional – Metodologia. I. Título.**

**CDD 370.78**

---

**Código da Memória Documental: SME187/2020**

*Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito do projeto de cooperação técnica 914BRZ1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.*

*Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.*

*As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.*



# Sumário

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Apresentação.....</b>  | <b>11</b> |
| <i>Proposta de pesquisa .....</i>   | <i>20</i> |
| Sumário Executivo da Pesquisa - <b>Avaliação interna e avaliação externa:</b><br>um estudo em quatro Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Paulo .....                              | 21        |
| <i>Proposta de pesquisa .....</i>   | <i>42</i> |
| Sumário Executivo da Pesquisa - <b>A implementação do Programa São Paulo:</b><br><b>Integral e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental</b> – análises e proposições.....                | 43        |
| <i>Proposta de pesquisa .....</i>   | <i>64</i> |
| Sumário Executivo da Pesquisa - <b>Políticas de valorização profissional</b><br><b>e de enfrentamento à evasão e ao absenteísmo docente na</b><br><b>Rede Municipal de Ensino – RME .....</b> | <b>65</b> |
| <i>Proposta de pesquisa .....</i>   | <i>84</i> |
| Sumário Executivo da Pesquisa - <b>Frequência na recuperação paralela:</b><br>impactos na permanência escolar e na aprendizagem dos estudantes.....   | 85        |



# Apresentação

Os artigos que compõem esta publicação tratam de quatro temas fundamentais para a política educacional do Município de São Paulo: 1) a ampliação da jornada e a educação integral na Rede Municipal de Ensino - RME; 2) a avaliação do aprendizado no cotidiano das escolas municipais; 3) a frequência na recuperação paralela e seus impactos na permanência escolar e na aprendizagem dos estudantes; e 4) as políticas de valorização profissional e de enfrentamento à evasão e ao absenteísmo docente na RME. Esses textos representam a síntese dos relatórios finais das pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos de 2019 e 2020, financiadas pela Secretaria Municipal de Educação - SME de São Paulo, em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, em seu 1º Ciclo de Fomento do Programa de Cooperação em Pesquisa.

Os quatro temas já estavam definidos nos editais que guiaram o processo seletivo deste 1º Ciclo de Fomento e não foram escolhidos por acaso. Cada um deles apresenta para a Administração Municipal questões-chave a serem perseguidas, fundamentais para qualificar e subsidiar o trabalho de análise e elaboração de políticas públicas nessas áreas, e para as quais o fortalecimento do diálogo entre Poder Público e Academia pode trazer contribuições importantes.

Em relação à ampliação da jornada e à educação integral na RME, a SME buscava avançar na compreensão dos desafios de implementação do Programa São Paulo Integral. Investigar a fundo a sustentabilidade desse modelo de expansão da jornada escolar é importante para traçar cenários de viabilização das metas de educação integral, previstas nos Planos decenais de Educação. Essa análise precisa ser realizada considerando: os recursos físicos, financeiros e humanos de que dispõe a Rede Municipal de Ensino e sua atual capacidade de atendimento, combinados com as demais metas de ampliação do acesso e permanência na Educação Básica, e as alterações que devem ocorrer em breve no financiamento da educação nacional, com a renovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb.

No tema da avaliação do aprendizado no cotidiano das escolas municipais, o objetivo era identificar possíveis padrões no processo de avaliação em cada um dos três ciclos do Ensino Fundamental (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral). Isso deveria ser feito considerando as principais formas de avaliação utilizadas pelas Unidades Educacionais, sua periodicidade, modalidades de registro, atribuição de conceitos, além do uso dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico e na composição das notas dos estudantes.

No que se refere à frequência na recuperação paralela e seus impactos na permanência escolar e na aprendizagem dos estudantes, o desafio era investigar se os estudantes que de fato precisam deste apoio estão sendo atendidos e, caso contrário, compreender quais são as dificuldades para efetivar o acesso e a permanência deles. Em outras palavras: avaliar os resultados obtidos pelo Programa tanto no que se refere à recuperação do aprendizado como à permanência dos estudantes no processo de escolarização.

Por fim, o tema das políticas de valorização profissional e de enfrentamento à evasão e ao absenteísmo docente na RME apresentava três questões de pesquisa interligadas: a) compreender a evasão e o absenteísmo docentes na Rede Municipal de Educação de São Paulo; b) avaliar o impacto de alterações normativas (regulamentação de licenças médicas) e das condições de trabalho no absenteísmo docente; e c) avaliar a efetividade dos atuais programas de valorização e permanência dos docentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Durante a primeira etapa de seleção deste 1º Ciclo de Fomento, 30 grupos de pesquisa manifestaram interesse em participar do processo por meio do preenchimento de formulário *online*. As instituições qualificadas com base nos critérios estabelecidos no documento “Diretrizes para Manifestação de Interesse” foram convidadas a detalhar seus projetos e propostas orçamentárias. O Comitê composto por representantes da SME e da UNESCO fez a análise das propostas e anunciou as instituições selecionadas para receber o financiamento: Fundação Carlos Chagas (para os temas de recuperação paralela e de evasão e absenteísmo docente), Instituto Singularidades (avaliação do aprendizado) e Universidade da Cidade de São Paulo - UNICID (educação integral).

Os relatórios finais de pesquisa produzidos acerca dos quatro temas podem ser lidos e baixados na íntegra no Portal da SME. Seus resumos executivos, acompanhados de uma página síntese com recursos gráficos, que ajuda na rápida identificação do escopo e resultados de cada pesquisa (a chamada *onepage*), representam os quatro artigos que integram esta publicação..

Todos eles atenderam as expectativas que sintetizam a essência do eixo “Fomento à Pesquisa” do Programa de Cooperação: fomentar estudos que fortaleçam o debate

público e subsidiem a tomada de decisão em temas relevantes para a gestão pública municipal e que demandem análises mais aprofundadas. Ou seja, estreitar os laços entre poder público e universidade, ampliando o diálogo criativo em torno dos grandes temas da política educacional municipal.

Um diálogo fundamental, mas que nem sempre é fácil, porque lida com prazos e perspectivas por vezes conflitantes. O processo de pesquisa e análise requer tempo e muita cautela com prescrições e generalizações. A gestão pública lida com demandas sociais urgentes e recursos limitados, o que necessariamente implica em fazer escolhas e assumir riscos em contextos de incerteza.

Para que esse diálogo alcance sua potência, é preciso que cada lado compreenda as particularidades desses dois universos (acadêmico e administrativo) e respeite a autonomia do interlocutor. Por isso, é importante destacar que os quatro artigos aqui apresentados são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, a opinião ou visão institucional da SME ou da UNESCO. Os pesquisadores que trabalharam nas pesquisas financiadas pela SME e UNESCO tiveram total liberdade para definir suas metodologias e discutir os resultados das pesquisas.

## **Sobre o Pátio Digital e o Programa de Cooperação em Pesquisa**

A aposta na tensão criativa gerada pelo diálogo aberto e transparente é uma das premissas que guiam o eixo “Colaboração Governo-Sociedade”, um dos três que sustentam a Política de Governo Aberto “Pátio Digital”. Instituída pela Portaria nº 3.786/2017 da SME<sup>1</sup>, ela tem como objetivo aproximar diferentes setores da sociedade para promover ações de abertura de dados, metodologias colaborativas e inovação tecnológica na gestão da Rede Municipal de Ensino e na entrega de serviços educacionais à população.

Os outros dois eixos do Pátio Digital são: 1) “Transparência e Dados Abertos”, com o fortalecimento da disponibilização de dados públicos e informações sobre as políticas educacionais; e 2) “Inovação Tecnológica”, com a construção colaborativa de ferramentas e serviços digitais à comunidade escolar, no formato de código aberto.

O eixo “Colaboração Governo-Sociedade” se baseia em espaços e metodologias de interação entre o setor público, academia, sociedade civil e iniciativa privada. Dentro dele é que se insere o Programa de Cooperação em Pesquisa, com o objetivo de conectar a SME com o campo acadêmico, propondo desafios a serem investigados que possam pautar a agenda de pesquisa e contribuir para a melhoria

---

<sup>1</sup> Atualizada pela Portaria nº 8.008, de 2018, que instituiu a Estratégia de Transformação Digital e Governo Aberto “Pátio Digital” no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

das políticas educacionais no município. Com o Programa, a Secretaria Municipal de Educação espera incorporar conhecimento técnico, além de promover a circulação de conhecimento e incentivar o desenvolvimento de pesquisas sobre temas fundamentais para a gestão educacional, seguindo os princípios da Ciência Aberta.

Governo aberto é um paradigma de governança que instituições públicas de todo o mundo vêm adotando para aproximar diferentes setores da sociedade das políticas públicas, com mais transparência, metodologias participativas e tecnologias abertas. Na educação pública, é um conceito capaz de mobilizar as diferentes correntes do chamado movimento *open* para a melhoria das políticas educacionais, da gestão à sala de aula.

Nessa linha, a chamada Ciência Aberta (*Open Science*) se pauta pelos princípios internacionais de: metodologias, acesso, dados e códigos abertos, fomento à participação de pares e à participação cidadã. Eles são basilares para todo o Programa de Cooperação em Pesquisa – que, conforme já dito, além de se vincular a um dos três eixos da Política de Governo Aberto, por sua vez também se divide em três eixos: 1) Editais de Fomento (do qual as pesquisas aqui apresentadas fazem parte), 2) Banco de Desafios e 3) Cooperação com Escolas e Universidades.

O objetivo do Banco de Desafios é sistematizar e divulgar desafios de pesquisa relevantes para a gestão da educação municipal. Alguns deles serão financiados no escopo da cooperação técnica entre SME e UNESCO, dentro do eixo Editais de Fomento, como já aconteceu neste 1º Ciclo. Com a proposta de se ter atualização periódica, 23 desafios já foram identificados pela SME e estão divididos em três grandes temas: a) qualidade e resultados educacionais (7 desafios), b) avaliação de programas e políticas (6 desafios) e c) compras e contratações públicas (7 desafios).

Os relatórios finais de pesquisa produzidos acerca dos quatro temas podem ser lidos e baixados na íntegra no Portal da SME. Seus resumos executivos, acompanhados de uma página síntese com recursos gráficos, que ajuda na rápida identificação do escopo e resultados de cada pesquisa (a chamada *onepage*), representam os quatro artigos que integram esta publicação. Para cada um dos 23 itens lá sistematizados, há informações sobre: o eixo temático ao qual se vincula, o enunciado do desafio, a descrição do problema, as perguntas orientadoras de pesquisa e as áreas da Secretaria Municipal da Educação envolvidas.

O eixo Cooperação com Escolas e Universidades busca estabelecer outros mecanismos de cooperação para o desenvolvimento de projetos e ações que estimulem a produção de conhecimento sobre as políticas educacionais do município. Ele aposta na ampliação de parcerias para formação de uma agenda de pesquisa que responda aos desafios da educação municipal. E, para isso, suas estratégias são: facilitar o acesso e a obtenção

de dados da Rede Municipal de Ensino, apoiar a divulgação e a discussão dos resultados de pesquisa, realizar seminários temáticos e promover o contato e a troca entre pesquisadores e gestores.

## **Resultados deste 1º Ciclo de Fomento**

Os três eixos, tanto da Política de Governo Aberto “Pátio Digital” quanto do Programa de Cooperação em Pesquisa, são, portanto, complementares e interdependentes. E eles se materializaram nas quatro pesquisas cuja síntese é apresentada nesta publicação, desde sua concepção inicial, passando pelas etapas de levantamento de dados, análise e discussão dos resultados. Mais do que pontos de chegada, os resultados sintetizados nos artigos a seguir dão fôlego e ingredientes para a continuidade da trajetória de fortalecimento e qualificação da Rede Municipal de Ensino historicamente empreendida por seus educadores, educandos e gestores.

Adiantaremos brevemente, a seguir, algumas das hipóteses e conclusões desses estudos que serão apresentadas e discutidas nos artigos. Elas constituem, para toda RME, provocações e recomendações preciosas, verdadeiro combustível para seguirmos na caminhada conjunta em busca de uma educação pública municipal cada vez mais integral, universal e efetiva, o que passa por profissionais valorizados e assíduos.

**Evasão e Absenteísmo Docente** - Realizado pela Fundação Carlos Chagas - FCC e coordenado pelas pesquisadoras Cláudia Davis e Fabiana Fernandes, o estudo teve como objetivo central descrever e analisar as características e a abrangência do absenteísmo docente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Os objetivos específicos foram: i) conferir como se tem dado o absenteísmo por tipo de ausência, em relação ao perfil dos professores, sua carreira e jornada de trabalho; ii) analisar o absenteísmo docente, associando-o a diferentes condições de trabalho do professor; iii) delinear o perfil dos docentes que apresentam alto índice de absenteísmo; iv) identificar características do clima organizacional que podem estar associadas ao absenteísmo, em uma amostra de escolas.

Duas hipóteses foram levantadas para serem investigadas ao longo da pesquisa: a) professores com maior carga horária de trabalho ou que apresentam mais de um vínculo profissional tendem a faltar mais? e b) quanto maior o tempo de deslocamento para o trabalho, maior a possibilidade de o professor faltar? Um resultado importante foi a constatação de que, em 2018, quanto maior foi a jornada de trabalho do servidor, maior a quantidade de faltas. A análise inferencial indicou que o professor com maior número esperado de ausências em 2018 é aquele com dois ou mais cargos base e com acúmulo de cargos públicos. Além disso, sendo o profissional pertencente ao Quadro

do Magistério, a probabilidade era a de que ele tivesse mais falta do que os demais servidores. Já a hipótese de que a distância entre a residência e o local de trabalho seria uma variável importante e associada à ausência docente não se confirmou nas análises desenvolvidas na etapa quantitativa da pesquisa.

Entre as recomendações apresentadas pelos pesquisadores estão a de investir nas seguintes frentes: (a) melhorar as condições de trabalho dos professores, de modo a evitar o excessivo cansaço, estresse e adoecimento que atualmente os acometem, em especial, diminuindo o número de alunos por sala, não permitindo o acúmulo de cargos, fazendo melhorias salariais e investindo mais na carreira docente; (b) modificar as crenças equivocadas que os docentes têm acerca de suas responsabilidades e direitos; (c) agilizar a fiscalização das dispensas médicas e aprimorar o atendimento à saúde do Quadro do Magistério; e, finalmente, uma vez cumpridas as anteriores, (d) aprimorar a legislação hoje vigente, que é, de um lado, permissiva quanto ao número de ausências que cada docente pode ter, sem prejuízos para sua carreira e salário e, de outro, frágil, quanto às providências que possam coibir o absenteísmo.

**Educação Integral** – Realizado pela Universidade da Cidade de São Paulo - UNICID em parceria com um conjunto de instituições e coordenada pela pesquisadora Vanda Ribeiro, o estudo teve como objetivo compreender a implementação do Programa São Paulo Integral - PSPI, no período de 2015 a 2018, e fornecer subsídios para o seu aprimoramento. Adotou-se como recorte na investigação a implementação do Programa em contextos de alta vulnerabilidade social, buscando-se compreender suas especificidades.

O estudo do PSPI se deu a partir de nove dimensões: 1) evolução da qualidade da educação, caracterizada por meio das variáveis absenteísmo de estudantes e conceitos e pareceres dos professores relativos ao desempenho deles; 2) compreensão dos objetivos e do desenho do PSPI e adesão dos agentes implementadores; 3) interações entre agentes implementadores nos processos de implementação e ambiente escolar; 4) currículo; 5) investigação da necessidade de aperfeiçoamento profissional sobre avaliação por parte dos professores; 6) verificação da suficiência e adequação dos recursos humanos para a implementação do Programa e sua expansão; 6) verificação da suficiência e adequação da infraestrutura e dos recursos pedagógicos para a implementação do Programa e sua expansão; 7) rotatividade docente; 8) caracterização do arranjo institucional do Programa; 9) indicadores de sustentabilidade do Programa.

Uma das conclusões é que, apesar de o PSPI ser recente – foi iniciado em 2016 –, já se identificam possíveis influências do Programa sobre as práticas escolares. A participação no PSPI amplia as chances de progressão positiva (aprovação) na escolaridade para os estudantes, tendo particularmente impacto positivo justamente

naquele grupo de estudantes que a literatura educacional aponta como maiores vítimas da reprovação e do insucesso escolar: estudantes do sexo masculino que vivem em contextos de alta vulnerabilidade social.

Entre os desafios identificados pela pesquisa, a deficiência na infraestrutura das escolas e de recursos humanos para a implementação do Programa merece atenção. É indicada pelos diretores que deixaram de aderir ao Programa, como razão para a interrupção da participação. Importante lembrar que é nas escolas situadas em territórios vulneráveis que o problema se mostra mais intenso, conforme denotam os dados advindos da Prova Brasil e também das percepções dos agentes implementadores.

Aqui, novamente, as sugestões de aprimoramento para a expansão e melhoria do PSPI apresentadas pelos pesquisadores dão conta de diferentes frentes: a) monitoramento do ensino e aprendizagem dos conteúdos do currículo prescrito; b) compreensão das razões da insuficiência e absenteísmo de professores nas escolas que aderiram ao Programa; c) verificação da suficiência de recursos financeiros e de livros (suficiência e adequação do prazo de entrega); d) criação de mecanismos indutores da equidade na distribuição dos recursos financeiros e pedagógicos e da alocação de docentes vinculados ao Programa; e) investimento em estratégias sistemáticas de formação continuada em torno das concepções, princípios e marcos orientadores da implementação do Programa para todos os agentes de implementação; f) definição de iniciativas específicas de sensibilização e formação de professores no campo das crenças e expectativas sobre o potencial de aprendizagem de todos os estudantes e, em particular, dos estudantes que vivem em territórios de vulnerabilidade social; g) explicitação das responsabilidades e dos fluxos de interação intraunidades educacionais e entre essas e as Diretorias Regionais de Educação, no processo de implementação; h) criação e/ou fortalecimento de mecanismos indutores das ações intersetoriais no processo de implementação; i) fortalecimento dos mecanismos indutores da aplicação do princípio da gestão democrática na implementação do Programa; j) revisão e compatibilização do quadro/módulo de docentes para a implementação do Programa e ajustes na composição da jornada do Professor Orientador de Educação Integral - POEI; k) construção de um marco conceitual e de uma política integrada de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa São Paulo Integral.

**Avaliação do aprendizado** – Realizado pelo Instituto Singularidades e coordenado pelo pesquisador José Leon Crochik, o estudo investigou possíveis padrões no processo de avaliação da aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental (nos seus três Ciclos: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral), seu uso e percepção das avaliações externas e a eventual relação entre elas.

O trabalho de campo ocorreu em três escolas de Ensino Fundamental - EMEFs e uma Escola Municipal Bilíngue para Surdos - EMEBS, por meio de análises quantitativas e qualitativas. A SME disponibilizou aos pesquisadores dados relativos às avaliações externas e internas - notas bimestrais e conceito final – das escolas indicadas, para os estudantes dos ciclos II e III, nos anos de 2017 e 2018, que foram tratados e analisados estatisticamente.

A análise quantitativa indicou que há, várias vezes, correlação entre as duas formas de avaliação (interna e externa), mas que tende a ser de magnitude intermediária; isto é, em parte dos casos, a aprovação nas disciplinas escolares corresponde a boas classificações na Prova São Paulo; em parte considerável, não. Essa relação foi maior na disciplina de Língua Portuguesa para as três EMEFs estudadas; na EMEBS, os alunos se saíram melhor na proficiência em Ciências.

Já a análise qualitativa apontou que os educadores das quatro escolas estudadas conhecem por que avaliam os alunos, pois os exemplos dados e as sugestões feitas por eles nas entrevistas revelam uma relação entre a teoria e a prática. O questionamento dos pesquisadores, porém, está centrado na prática efetiva, intencional e sistemática dessa concepção de avaliação no cotidiano da sala de aula.

No artigo, os pesquisadores apresentam as seguintes recomendações: a) estabelecer metas de redução da proporção daqueles alunos que são aprovados nas disciplinas escolares e que são classificados como “abaixo do básico” na Prova São Paulo; b) iniciar tal meta com o máximo de 25% dos alunos nessa situação, por classe (e, com o tempo, realizar sua diminuição progressiva); c) promover ações de reforço e recuperação de aprendizagem para tais estudantes, a fim de que consigam atingir, ao menos, o nível “básico”; d) incentivar o uso de recursos e metodologias diversificadas – atividades diagnósticas e formativas – de avaliação da aprendizagem dos estudantes por parte de seus professores, afastando da perspectiva binária do certo e errado.

**Recuperação paralela** – Também realizado pela FCC e coordenado pela pesquisadora Gláucia Novaes, o estudo investigou as dificuldades enfrentadas tanto no acesso como na permanência dos estudantes nas atividades do Projeto de Recuperação de Aprendizagens, desenvolvendo-se a partir de dois percursos. O primeiro contemplou a análise de documentos do Projeto e de bases de dados disponibilizadas pela SME referentes aos resultados obtidos nos anos de 2017 e 2018; o segundo incluiu a aplicação de questionários para professores de recuperação e coordenadores pedagógicos, e realização de entrevistas com estudantes participantes do Projeto, por meio de grupos focais.

Entre os resultados, destacam-se dois relacionados ao perfil dos estudantes. O primeiro é que há indícios da existência de relação positiva entre aprovação e recuperação das

aprendizagens, bem como entre reforço escolar e aumento da proficiência dos alunos. Entretanto, em uma proporção não pequena de casos, os resultados de aprovação e de rendimento escolar parecem dissociados das políticas de reforço paralelo.

O segundo achado se refere ao perfil dos alunos que frequentaram a recuperação de aprendizagens nos anos em análise: o público-alvo da recuperação tende a ser mais masculina e negra.

Novamente, aqui, as recomendações resultantes da pesquisa referem-se a diferentes frentes de trabalho. Entre elas: a) fortalecer as estratégias de acompanhamento e combate às faltas e evasão dos alunos das turmas de recuperação, notadamente do Ciclo II; b) promover mecanismos que ampliem o acompanhamento dos pais; c) ampliar o repertório dos docentes, para que consigam atender diferentes necessidades dos alunos de uma mesma turma e aprofundem seus conhecimentos e práticas de avaliação formativa; d) aprimorar as formas de registros de acompanhamento dos estudantes, para que a ênfase esteja nas devolutivas e *feedbacks* efetivos para a melhoria da aprendizagem.

## Um diálogo que não se encerra

Estavam previstos seminários presenciais entre os pesquisadores, gestores educacionais e educadores para debater os resultados das pesquisas financiadas neste 1º Ciclo de Fomento. Por causa da pandemia do Coronavírus, esses encontros serão virtuais, por meio de *webinários* temáticos. A proposta é que sejam abertos a quaisquer interessados e suas gravações posteriormente disponibilizadas no Portal da SME.

O debate promovido a partir de tais *webinários* contribuirá para aprofundar o diálogo em torno das hipóteses, conclusões e recomendações resultantes das quatro pesquisas que integram esta publicação. Esperamos que você embarque conosco nessa construção permanente, que certamente ainda gerará novos frutos para o campo científico e o das políticas públicas. **Boa leitura!**

# A avaliação do aprendizado

## NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

### Desafio de pesquisa

No tema da **avaliação do aprendizado** no cotidiano das escolas municipais, o objetivo era identificar **possíveis padrões no processo de avaliação** em cada um dos três ciclos do Ensino Fundamental (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral). Isso deveria ser feito considerando as principais **formas de avaliação utilizadas pelas Unidades Educacionais**, sua **periodicidade, modalidades de registro, atribuição de conceitos**, além do **uso dos resultados** das avaliações externas no planejamento pedagógico e na composição das notas dos estudantes.

### Instituto Singularidades



#### Metodologia



Escolas de Ensino Fundamental - EMEFs

Escola Municipal  
Bílingue para  
Surdos - EMEB

#### Análises quantitativas e qualitativas

Dados relativos às  
avaliações externas e internas -  
notas bimestrais e conceito final

Estudantes dos Ciclos II e III,  
nos anos de 2017 e 2018.

### Alguns resultados alcançados:



A análise quantitativa indicou que há, várias vezes, **correlação** entre **as duas formas de avaliação (interna e externa)**, mas que tende a ser de magnitude intermediária; isto é, em parte dos casos, **a aprovação nas disciplinas escolares corresponde a boas classificações na Prova São Paulo**; em parte considerável, **não**. Essa relação foi maior na disciplina de **Língua Portuguesa** para as três EMEFs estudadas; na EMEBS, os alunos se saíram melhor na proficiência em **Ciências**.

Já a análise qualitativa apontou que **os educadores das quatro escolas estudadas conhecem por que avaliam os alunos**, pois os exemplos dados e as sugestões feitas por eles nas entrevistas revelam uma relação entre a teoria e a prática.

# AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO EXTERNA:

Um estudo em quatro escolas municipais  
de ensino fundamental de São Paulo

**Instituição responsável:**

Instituto Singularidade

**Equipe de pesquisa:**

Herik Rafael de Oliveira

José Leon Crochick

Lucas Stefano de Lima Alves

Maria Estela Lacerda Ferreira

Patrícia Ferreira Andrade

Rejane de Aquino Souza

## Apresentação

O presente artigo visa divulgar resultados da pesquisa exploratória realizada entre os anos de 2019 e 2020, com o tema “Avaliação do aprendizado no cotidiano das escolas municipais”, disposto pelo Edital nº 0032/2018, em cooperação entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, e a Secretaria Municipal de Educação - SME de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida por equipe vinculada ao Instituto Superior de Educação de São Paulo - ISESP e por colaboradores de outras Instituições. Os resultados estão aqui apresentados de forma sucinta, sendo que o conteúdo com maior detalhamento pode ser conferido no relatório elaborado ao final do processo.

Considerando que algumas redefinições se fizeram necessárias ao longo da pesquisa, seus principais objetivos, tal como foram inicialmente propostos, podem ser aqui enunciados:

- 1) Verificar quais as principais concepções e os principais instrumentos de avaliação utilizados pelos professores para acompanhamento do aprendizado em cada um dos três ciclos que compõem o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, sua periodicidade, forma de registro e atribuição de conceitos:
  - a) verificar se é possível identificar “padrões” na utilização de determinados instrumentos de avaliação interna pelos professores da Rede Municipal de Ensino; b) verificar, no Ciclo de Alfabetização, como tem se dado a atribuição e o uso dos conceitos “não satisfatório”, “satisfatório” e “plenamente satisfatório” e quais critérios avaliativos sustentam cada conceito; e c) coletar sugestões de aprimoramento para que as diversas formas de avaliação realizadas pelas Unidades Educacionais cumpram com os objetivos de identificar as dificuldades dos estudantes, bem como as necessidades de replanejamento pedagógico pelos professores e do apoio da coordenação escolar para o acompanhamento da aprendizagem.
- 2) Verificar se os professores utilizam os resultados das avaliações externas da Provinha São Paulo e Semestral para o primeiro ciclo e da Prova São Paulo e Semestral para os dois últimos ciclos por disciplina no planejamento pedagógico e se compõem e de que forma as notas dos estudantes.
- 3) Verificar de que forma os instrumentos e práticas de avaliação interna utilizados

pelos professores da Rede Municipal de Ensino subsidiam o trabalho pedagógico da Unidade Educacional.

4) Analisar as convergências e dissonâncias entre os resultados de avaliação externa – Prova São Paulo – e os pareceres conclusivos dos estudantes – aprovação ou reprovação –, das escolas analisadas, para os anos relativos aos Ciclos Interdisciplinar e Autorial, nos anos de 2017 e 2018.

5) Analisar as questões da avaliação, tais como mencionadas nos objetivos anteriores, em escola bilíngue para surdos, e comparar os resultados com as demais escolas pesquisadas.

**MÉTODO:** A Secretaria Municipal de Educação – SME de São Paulo indicou, para este estudo, três Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e uma Escola Municipal Bilíngue para Surdos - EMEBS. A fim de garantir o sigilo dessas escolas, estas foram identificadas nos materiais de divulgação pública como Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4. Selecionadas as escolas, a coleta e a análise de dados foram feitas de duas formas, o que possibilitou a elaboração do tema por meio de análises quantitativas e qualitativas. O Núcleo Técnico de Avaliação - NTA da SME de São Paulo nos disponibilizou dados relativos às avaliações externas e internas das escolas indicadas, para os alunos dos ciclos II e III, nos anos de 2017 e 2018. Trata-se dos resultados da Prova São Paulo em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências nesses dois anos e das médias bimestrais produzidas a partir das avaliações realizadas pelos professores, em cada escola, para as três disciplinas mencionadas. Esses dados foram tratados e analisados estatisticamente por meio de correlação de Pearson e prova de Qui-Quadrado, além de frequências e proporções. Esses cálculos foram realizados no SPSS versão 25, e os resultados estatísticos foram avaliados com o nível de significância mínimo de 0,05.

Com as escolas, o contato foi possibilitado pela SME que, também, fez, previamente, os primeiros informes, de modo que os participantes já dispunham de conhecimento sobre a pesquisa no momento da coleta. No dia agendado para as entrevistas, o projeto foi novamente apresentado, assim como todos foram comunicados dos cuidados ligados à participação dos entrevistados – anonimato, voluntariado, possibilidade de desistência a qualquer momento, disponibilização de contato dos pesquisadores etc. –, e as entrevistas foram realizadas por duplas de pesquisadores. Via de regra, um conduzia a entrevista enquanto o outro anotava as respostas do entrevistado. Não foi usado gravador.

Participaram das entrevistas, semiestruturadas, no mínimo, um gestor e um professor por ciclo escolar de cada uma das quatro escolas estudadas. Além disso, na Escola

Municipal Bilíngue para Surdos foram colhidos sete questionários respondidos pelos professores.

## RESULTADOS

### Relações entre avaliações internas e externas

A análise quantitativa dos dados coletados indicou tendências importantes quanto à interação entre as duas formas de avaliações. A correlação de Pearson estabelecida entre os resultados das avaliações externas e internas indicou que, por várias vezes, os resultados de avaliação externa se correlacionaram de forma significativa com as internas. As maiores magnitudes dessas correlações foram, no entanto, de valor intermediário, o que significa que, em parte, as duas formas de avaliação não estão medindo as mesmas competências e conhecimentos. Também houve situações nas quais as correlações de maior magnitude entre os desempenhos eram entre disciplinas distintas, por exemplo, correlações de maior magnitude entre a proficiência na avaliação externa em Ciências e desempenho na avaliação interna da disciplina de Língua Portuguesa. Isso indica que foram avaliados habilidades e conteúdos mais próximos do que entre as provas da mesma disciplina. Tais aspectos revelam que, por vezes, houve relação entre as duas formas de avaliação e que, em outras vezes, boa parte dos conteúdos e habilidades não corresponderam.

Na comparação entre as avaliações externas e internas, como a grande maioria dos alunos foi aprovada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em todos os anos escolares analisados, para as quatro escolas, tanto em 2017 quanto em 2018, não foi possível analisar satisfatoriamente a correlação entre as notas escolares e os níveis de proficiências na Prova São Paulo pela Prova de Qui-Quadrado, considerando que uma das variáveis – notas escolares – foi quase constante. Pareceu-nos mais adequado estabelecer proporções dos alunos aprovados e classificados no nível estabelecido pela Prova São Paulo – “abaixo do básico” –, por ano escolar, por disciplina, entendendo que quando a proporção de aprovados era maior do que 0,25, seria pequena a relação entre as duas medidas, pois vários teriam sido aprovados sem ter obtido uma classificação pelo menos como “básica” na Prova São Paulo. Com isso, a análise indicou que nos casos em que houve porcentagem pequena entre os aprovados que obtiveram nível “abaixo do básico” na Prova São Paulo, houve maior relação entre as duas formas de avaliação, pois muitos alunos foram aprovados pelas notas escolares e conseguiram ao menos a classificação no nível “básico”; o mesmo não se pode dizer quando essa porcentagem foi mais elevada, nesses casos, consideramos que as provas se relacionaram menos.

As proporções de alunos classificados no nível “abaixo do básico” são apresentadas no quadro a seguir, no qual as proporções acima de 0,25 foram assinaladas na cor vermelha.

**Quadro 1** – Proporção de alunos que foram aprovados e obtiveram nível de proficiência “abaixo do básico” na Prova São Paulo, por escola, por ano, por disciplina e por ano escolar

|                          | Escola 1 (EMEF) |      | Escola 2 (EMEF) |      | Escola 3 (EMEF) |      | Escola 4 (EMEBS) |      |
|--------------------------|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|------------------|------|
| <b>Língua Portuguesa</b> |                 |      |                 |      |                 |      |                  |      |
|                          | 2017            | 2018 | 2017            | 2018 | 2017            | 2018 | 2017             | 2018 |
| <b>Quarto</b>            | 0,16            | 0,08 | 0,09            | 0,18 | 0,12            | 0,17 | 1,00             | 0,20 |
| <b>Quinto</b>            | 0,17            | 0,16 | 0,10            | 0,13 | 0,20            | 0,16 | 1,00             | 0,50 |
| <b>Sexto</b>             | 0,06            | 0,17 | 0,15            | 0,11 | 0,16            | 0,20 | 0,90             | 0,86 |
| <b>Sétimo</b>            | 0,14            | 0,17 | 0,30            | 0,12 | 0,25            | 0,27 | 1,00             | 0,58 |
| <b>Oitavo</b>            | 0,14            | 0,13 | 0,19            | 0,25 | 0,39            | 0,22 | 0,91             | 0,76 |
| <b>Nono</b>              | -               | 0,21 | 0,46            | 0,16 | 0,65            | 0,29 | -                | 1,00 |
| <b>Matemática</b>        |                 |      |                 |      |                 |      |                  |      |
|                          | 2017            | 2018 | 2017            | 2018 | 2017            | 2018 | 2017             | 2018 |
| <b>Quarto</b>            | 0,29            | 0,21 | 0,39            | 0,26 | 0,48            | 0,17 | 1,00             | 0,17 |
| <b>Quinto</b>            | 0,35            | 0,41 | 0,23            | 0,21 | 0,43            | 0,39 | 0,83             | 0,75 |
| <b>Sexto</b>             | 0,31            | 0,35 | 0,34            | 0,27 | 0,58            | 0,38 | 0,83             | 0,86 |
| <b>Sétimo</b>            | 0,29            | 0,28 | 0,35            | 0,27 | 0,47            | 0,38 | 0,87             | 0,50 |
| <b>Oitavo</b>            | 0,39            | 0,33 | 0,19            | 0,45 | 0,40            | 0,50 | 0,92             | 0,35 |
| <b>Nono</b>              | -               | 0,48 | 0,57            | 0,32 | 0,61            | 0,52 | -                | 0,70 |
| <b>Ciências</b>          |                 |      |                 |      |                 |      |                  |      |
|                          | 2017            | 2018 | 2017            | 2018 | 2017            | 2018 | 2017             | 2018 |
| <b>Quarto</b>            | 0,39            | 0,23 | 0,19            | 0,33 | 0,46            | 0,00 | 1,00             | 0,20 |
| <b>Quinto</b>            | 0,36            | 0,49 | 0,26            | 0,36 | 0,42            | 0,49 | 0,40             | 0,75 |
| <b>Sexto</b>             | 0,39            | 0,38 | 0,21            | 0,40 | 0,50            | 0,41 | 0,57             | 0,86 |
| <b>Sétimo</b>            | 0,35            | 0,35 | 0,55            | 0,39 | 0,43            | 0,46 | 0,71             | 0,70 |
| <b>Oitavo</b>            | 0,41            | 0,37 | 0,20            | 0,49 | 0,50            | 0,50 | 0,75             | 0,29 |
| <b>Nono</b>              | -               | 0,46 | 0,59            | 0,34 | 0,80            | 0,62 | -                | 0,83 |

Fonte: elaborada pelos autores com base em NTA/SME, 2019.

Nota-se, pelos dados apresentados no quadro, que houve mais casos de alunos aprovados que obtiveram proficiência “abaixo do básico” na Prova São Paulo nas disciplinas de Matemática e Ciências. Na disciplina de Língua Portuguesa, nas Escolas

1, 2 e 3, as maiores proporções se encontram no ciclo III, o que indica que há mais discrepância no desempenho nessas duas avaliações no Ciclo Autoral, portanto deve-se dar mais atenção a esse momento do percurso escolar.

Na comparação entre as escolas, acompanhando também o apresentado no quadro acima, a proporção de alunos aprovados nas avaliações internas que tiveram desempenho “abaixo do básico” na externa foi notavelmente maior na Escola 4, em quase todos os ciclos e disciplinas, na qual se observou anos escolares em que a maioria dos alunos teve o pior desempenho na Prova São Paulo. Isso sinaliza e reforça a necessidade de aprofundamento da discussão acerca da educação inclusiva, de modo a fortalecer a inclusão e a formação de todos os alunos.

Cabe, ainda, destacar que a Escola 3, que tem o menor Ideb entre as três EMEFs estudadas, tendeu a apresentar uma maior proporção de alunos aprovados e classificados como “abaixo do básico” na Prova São Paulo, o que atesta a relação entre essas duas avaliações: a Prova São Paulo e o Ideb.

**Concepções de Avaliação:** Sobre as principais concepções de avaliação, os gestores e os professores, com exceção de alguns<sup>1</sup> professores, definiram-na como um processo contínuo e que é parte dos elementos do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação é estabelecida com a valorização de atividades cotidianas, diversificadas, diagnósticas e formativas, que favorecem a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos, o fomento e o acompanhamento de sua evolução no processo educativo em conformidade às suas especificidades. Tal concepção se articula às explicações de Hoffmann (2003; 2005) a respeito da avaliação como mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem, no sentido de centrar a atenção no discente particularmente, em seu repertório, em suas construções responsivas aos diferentes aspectos e momentos do processo educativo, e concedendo bases para avanços e superações numa constância.

Contraditoriamente, também registramos em todas as escolas a concepção de avaliação como sinônimo de prova e com aplicabilidade em períodos estipulados pelo calendário escolar – bimestralmente. Essas avaliações são, costumeiramente, de cunho somativo – ou cumulativo –, que visam à classificação em face de um aprendizado preestabelecido, padronizado e, portanto, esperado, que todos os alunos devem alcançar dentro de um tempo anteriormente determinado com intuito de atribuir conceito ou nota numérica

---

<sup>1</sup> Como o número de escolas e de professores é pequeno e não são representativos nem das escolas municipais, nem do corpo docente das escolas pesquisadas, julgamos que indicar a frequência de respostas desses professores fosse pouco relevante; em seu lugar, preferimos indicar tendências de respostas, pois essas, em uma amostra representativa, devem existir, mas, provavelmente, em proporções distintas das encontradas nesta pesquisa. Apesar disso, por vezes, indicamos a frequência de professores que representou tal ou qual tendência.

ao final do bimestre. Essa perspectiva resulta do sistema tradicional de educação e de avaliação. Hoffmann (2003; 2005) não descarta a importância de se ter um elemento norteador do ensino/aprendizagem – tomamos como exemplo o currículo. Entretanto, a autora descreve que esse elemento norteador não pode ser padronizado, ou seja, não pode servir como imposição de limites a serem alcançados em tempos predeterminados, pelo contrário, ela indica a necessidade da flexibilização.

Encontramos, ainda, a compreensão da função da avaliação como um recurso, instrumento ou ato pedagógico que permite acompanhar as aprendizagens dos alunos, detectar dificuldades e resgatar conteúdos, como, também, possibilitar ao professor avaliar a sua prática docente e realizar ajustes e adequações no planejamento. Esse contexto está em consonância ao que explica Perrenoud (1999) acerca do entendimento da intenção da avaliação como um modo de verificação da aprendizagem e como meio de o professor realizar intervenções para otimizá-la. Assim, há de se pensar cuidadosamente nas particularidades de cada aluno e na necessidade de articulação entre ensino, conhecimento e avaliação, bem como em seu formato.

Conforme registrado neste artigo, podemos afirmar que, teoricamente, os educadores conhecem por que avaliam os alunos, pois os exemplos dados e as sugestões feitas pelos entrevistados mostram uma relação entre a teoria e a prática. Nosso questionamento, na condição de pesquisadores, está centrado na prática efetiva, intencional e sistemática dessa concepção de avaliação no cotidiano da sala de aula.

**Avaliação Interna:** Quanto aos instrumentos de avaliação interna e sua periodicidade, observamos que todas as EMEFs participantes da pesquisa fazem uso de uma avaliação escrita, formal, padrão, somativa – ou cumulativa – e com ocorrência no final de cada bimestre letivo, na chamada semana de avaliação bimestral. Na Escola 1, essa avaliação tem sido elaborada em coletividade pelos docentes e pela equipe gestora. A Escola 2 deixou claro que essa avaliação costuma ter constantes ajustes para se adequar aos moldes da externa com vistas a favorecer familiaridade dos alunos com a sua estrutura.

O objetivo desse tipo de avaliação, aludimos, tende a valorizar os resultados por meio da averiguação, quantificação e classificação de uma aprendizagem específica e categorizada em face do currículo e em nível e tempo predeterminados. Dessa forma, volta-se com predominância para a questão do desempenho do aluno pela atribuição bimestral de conceito ou de nota numérica – erros e acertos –, com critérios distintos para os ciclos: plenamente satisfatório, satisfatório e não satisfatório para o Ciclo de Alfabetização, e nota de zero a dez para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral.

A prática relatada está alicerçada na representação da avaliação atrelada ao contexto

de exame (LUCKESI, 2002; 2006; 2013). Tal prática tem traços históricos de interesses políticos e hegemônicos com um sistema de ensino rigoroso e centralizado no professor, e que considerava a prova ou o exame uma forma de pressão ou punição para estimular o estudo numa perspectiva autoritária e elitista. Esse aspecto foi intensificado com a supervalorização da comprovação objetiva pela mensuração e quantificação na avaliação, conforme esclarecem Ronca e Terzi (1991).

A esse respeito, Hoffmann (2005) explana que a concepção de certo e errado pode impedir a possibilidade de análise dos caminhos percorridos pelo aluno, individualmente, na sua construção de conhecimento. Luckesi (2006), por sua vez, discute acerca da avaliação com caráter de seleção e de classificação, em que contribui para a manutenção da organização da sociedade moderna, portanto, nos mesmos moldes adaptativos da competição. Porém, a exigência de esforços individuais atrelados à questão da adaptação social e para se sobressair no grupo e alcançar sucesso, pode não garantir, de fato, uma formação ética, mas, sim, uma pseudoformação (ADORNO, 1996).

Enfatizamos, como contraponto, a importância de a educação ser um espaço de formação para a reflexão e a criticidade em face da evolução social e individual. Dessa forma, caberia à avaliação ser compreendida como um complemento do processo educativo escolar, indissociável do ensino – não no sentido de que este seja um preparo para a prova – e da aprendizagem de modo que possa ser, propriamente, um recurso para tal (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; LUCKESI, 2006). Vale lembrar a importância de se estabelecer esse processo valorizando a relação do conhecimento ensinado/aprendido com a vida e com a dinâmica histórica do objeto conhecido.

Tanto nas EMEFs quanto na EMEBS, além da avaliação bimestral, ficou evidente a autonomia concedida aos professores para diversificar e flexibilizar outras atividades avaliativas, sendo no mínimo três ao longo do bimestre – diária, semanal, quinzenal ou mensalmente –, de maneira que a quantidade e a periodicidade ficam a cargo do docente a depender da dinâmica da turma. Tal dinâmica diz respeito ao intento de atrelar as atividades avaliativas aos conteúdos que puderam ser ministrados durante o bimestre em face do currículo estabelecido, ou seja, atividades avaliativas costumeiramente feitas logo após a conclusão de um conteúdo ou de um conjunto de conteúdos, embora tenha sido evidenciado que o tempo entre o ensino dos conteúdos preestabelecidos e a aplicação das avaliações não seja considerado adequado. Cabe mencionar que mesmo havendo certa autonomia aos docentes, as equipes gestoras participam ou procuram acompanhar as suas ações e o progresso dos alunos. E, ainda, ficou evidente que todas as formas e tipos de avaliações empregadas pelos docentes devem culminar na atribuição do conceito ou da nota bimestral em todas as escolas.

Parte significativa dos entrevistados, com exceção de três deles, demonstrou que discorda dos critérios supracitados, principalmente, a respeito da atribuição de conceito ou de nota. Para eles, esses critérios podem não expressar a realidade do aluno; não, necessariamente, distinguem desempenho de aprendizagem; não mostram a diferença de significado de um conceito ou de uma nota específica para alunos distintos; são inflexíveis ou muito abrangentes; e buscam a quantificação e a formalização sem levar em conta o caráter subjetivo, individual e gradativo do processo formativo escolar de cada aluno. Isso evidencia que a atribuição de conceitos ou de notas no contexto habitual tem sido objetivada de tal forma a ponto de ser capaz de cercear a atividade docente e de classificar os alunos.

Seis entrevistados destacaram a importância de se articular a avaliação aos objetivos estabelecidos no planejamento, mas não verbalizaram sobre a relação desses objetivos à escolha do dispositivo de avaliação, bem como à elaboração de propostas que contemplem o objeto de avaliação desejado, registrado no momento do planejamento. Outros pontos pouco mencionados foram: a necessidade de compartilhar os referidos objetivos com os alunos; a definição de critérios de avaliação; e a elaboração de indicadores de aprendizagem. Hadji (2001) explica que para o professor fazer a escolha dos chamados dispositivos de avaliação necessita tomar o devido cuidado com o que se pretende avaliar, com o que será solicitado nessa avaliação, com o momento e o tempo para a sua ocorrência, enfim, com o gênero e a metodologia que serão utilizados. Ressaltamos a necessidade de se empregar a avaliação não como ameaça ou penalização, mas como elemento pedagógico e de pesquisa para os educadores em sua própria prática docente.

Um aspecto que nos chamou atenção foi o desejo de educadores aprofundarem o entendimento de como se avalia e como se constrói instrumentos de avaliação. Essa observação nos permite inferir que um dos caminhos para melhorar a avaliação interna e sua relação com a avaliação externa seria trazer essas questões para os momentos de formação. Entendemos, a partir da fala de um entrevistado, que um professor que planeja realizar atividades com os alunos após a divulgação dos resultados da avaliação externa indica o desejo de melhorar sua prática avaliativa, estando aberto a avanços nos processos de planejamento, de ensino e de aprendizagem.

Complementando, os entrevistados indicaram a preferência pela avaliação processual e contínua por meio da análise do desenvolvimento e da aprendizagem de cada aluno específico numa evolução que tenha como parâmetro ele mesmo. E, ainda, que seja favorecida por uma variedade de atividades cotidianas – diagnósticas e formativas –, significativas e entrelaçadas, que já podem ser consideradas avaliativas,

sem, necessariamente, realizar prova pontual, sem mensurar ou padronizar esse processo em nível ou em tempo predeterminados. Ao mesmo tempo em que se articula o aprendizado frente ao conteúdo proposto, também, há de se considerar uma avaliação do discente diante do seu próprio progresso e aprendizagem. Contudo, na necessidade de lançar mão de prova pontual, cinco entrevistados – dois da Escola 2 e um de cada uma das demais – sugeriram ações e reflexões que deveriam ser realizadas pelos próprios docentes logo após a aplicação da avaliação, a fim de analisá-la cuidadosamente para aprimorá-la. Outras ponderações concernentes às dificuldades de cunho organizacional para esse tipo de avaliação foram feitas por quatro professores – Escolas 1, 2 e 3 –, as quais consideramos essenciais e que merecem ser refletidas e discutidas: a grande quantidade de alunos por turma e os recursos pedagógicos obsoletos ou ausentes.

Na EMEBS, por ser uma Instituição bilíngue para surdos, a questão da diversificação de instrumentos, de recursos e de procedimentos foi largamente mencionada por todos os entrevistados, pois são levados em consideração, especialmente, o potencial visual e as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Assim como na EMEBS, nas três EMEFs também foi feita referência à necessidade de se considerar as particularidades das escolas e das turmas, e as individualidades dos alunos em termos de ritmo, de forma ou de expressão da aprendizagem, ou, ainda, de peculiaridades outras que demandem mais atenção durante a elaboração e a aplicação dos instrumentos avaliativos. Neste sentido, a observação no cotidiano – por meio das referidas atividades diagnósticas e formativas – foi relatada, reiteradas vezes, nas quatro escolas, seja com o objetivo de averiguar os conhecimentos prévios dos discentes; de fomentar a evolução desses conhecimentos; de analisar e acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; de verificar as suas dificuldades e de promover meios de suplantá-las. A essa observação cotidiana Hoffmann (2003; 2005) chama de perspectiva mediadora: valorizar/favorecer meios e possibilidades para que cada aluno possa avançar sem imposições de limites – concepção de certo e errado –, mas, sim, numa constante progressão a partir, unicamente, dele mesmo.

Além da avaliação semestral, da observação cotidiana e diante da autonomia para elaborarem e aplicarem outros tipos e formas de avaliação – por vezes discutidas e/ou compartilhadas entre eles –, os entrevistados relataram a seguinte tendência de atividades estabelecidas, periodicamente, ao longo do bimestre, sendo algumas na modalidade discursiva para possibilitar a expressão dos alunos: seminário, debate e trabalho em grupo – Escolas 1, 2, 3 e 4 –; prova, avaliação escrita ou objetiva – Escolas 1, 2, 3 e 4 –; produção textual – Escolas 1, 3 e 4 –; autoavaliação – Escolas 1 e 4 –;

pesquisa – Escolas 1 e 2 –; trabalho colaborativo como as chamadas duplas produtivas – Escola 1 –; lição de casa e confecção de cartazes – Escola 2 –; portfólio, produção de maquete, prova prática e em Libras – Escola 4 –; entre outras.

No que se refere ao registro, em todas as escolas foi mencionado que os docentes realizam o lançamento do desempenho dos alunos na plataforma on-line da Rede Municipal de Ensino chamada de Sistema de Gestão Pedagógica - SGP. Conforme referido na EMEBS e nas EMEFs, apesar de haver o SGP, as escolas ou os professores podem realizar, de maneira autônoma, particularizada e de acordo com a sua preferência, outros registros referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem de cada aluno, ao seu comportamento observado, às suas dificuldades, aos conteúdos a serem retomados, à rotina das aulas, ao planejamento, e a outras informações que julgarem pertinentes. A Escola 1 também faz uso dos “Cadernos de Registros” que são organizados pela equipe gestora. Esse material se refere ao mapeamento dos desempenhos dos alunos, ano a ano, tanto nas avaliações internas quanto nas externas, com intuito de auxiliar no acompanhamento do progresso de cada aluno e de cada turma. Nas Escolas 2 e 4, como sugestão, foi mencionado acerca da importância de se estabelecer um relatório individual da evolução diária ou de outras especificidades do aluno.

A existência de uma plataforma on-line que demanda o registro do desempenho dos alunos por meio de conceito ou de nota não deve significar que os registros de elementos específicos da aprendizagem, do desenvolvimento, enfim, do processo formativo de cada aluno não possam ser realizados de outras maneiras conforme a organização do professor, da forma que julgar necessário e de acordo com a dinâmica cotidiana de sala de aula.

Verificamos como elemento fundamental e almejado pelos entrevistados: a presença da universidade na escola a título de colaboração nas formações – Escola 2 –; o aumento do tempo para os encontros de formação – Escolas 3 e 4 –; e a viabilidade de se organizar reuniões com a presença de todos os professores e da equipe gestora da escola, pois, nos relatos – Escola 3 –, foi dito que essa questão tem sido dificultada diante do vínculo empregatício de cada docente e de suas condições de trabalho.

Ademais, importa refletir, sobretudo, acerca da necessidade de se analisar constantemente a prática avaliativa e desta, também, a atividade docente; de se articular intimamente a avaliação ao conhecimento ministrado/aprendido; de se conceder autonomia aos professores para organizarem os seus próprios critérios avaliativos a depender da turma, bem como as suas formas de estabelecimento – quando, quantas e como –; e de se proporcionar e ter a clareza de que o objetivo é a aprendizagem,

a formação e a emancipação do aluno numa concepção de educação que favoreça a reflexão, o questionamento, a autonomia e a participação social. Para isso, reiteramos a importância de que as particularidades dos discentes sejam valorizadas de maneira que não possam ser classificadas ou considerados números, portanto, com avaliações em processo contínuo, com observação e acompanhamento do seu desenvolvimento nas atividades diárias, diversificadas, diagnósticas e formativas.

**Avaliação Externa:** As avaliações em larga escala ocorrem mundialmente; e no Brasil, Sousa e Ferrarotto (2016) explanam que datam da década de 1990. Cabe considerar que os índices nas comparações internacionais são diferentes por razões atreladas, por exemplo, ao sistema educacional de cada país, aos fatores sociais e aos aspectos de igualdade/desigualdade socioeconômica. Nesta esteira, tomamos como base as reflexões de Adorno (1996) quando descreve que a formação não pode ser entendida somente por determinações internas às escolas ou aos sistemas educacionais; dessa forma, os resultados das avaliações em larga escala não podem se restringir a indicar medidas pedagógicas. Cabe, também, propor formas compensatórias que permitam condições de equivalência entre aqueles que são comparados.

Tomando como exemplo a Finlândia, que está entre as melhores nações no ranking do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa), é interessante notar, a partir do que dizem Salokangas e Kauko (2015), que o sistema educacional daquele país apresenta uma estrutura curricular simples, porém flexível, no qual não há avaliações padronizadas, a competição não é fomentada, e os docentes têm formação no mestrado. Não se trata, portanto, de problemas associados a métodos de ensino, de incentivos externos, advindos por meio de competição, e tampouco de privatização do ensino para a obtenção de bons resultados; por outro lado, a formação do docente em nível de pós-graduação é exigida. Em relação a esse último ponto, é importante destacar que não se refere a cursos de capacitação, mas de uma formação científica, calcada em teorias e pesquisas. Ademais, um alto nível de confiança é depositado na profissão do docente e isso garante autonomia para a ação e muita responsabilidade.

Para além do ambiente interno das escolas, e de acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), as avaliações externas costumam causar incômodo naqueles que dela participam como sujeitos receptores: professores e alunos. Há posições a favor e contra a aplicação de provas padronizadas e a realização de avaliações em larga escala, sobretudo quando reduzem a formação ao que pretendem avaliar. Neste artigo, nos interessa o que pensam os gestores e professores entrevistados sobre as avaliações externas, bem como suas sugestões para melhoria dessas avaliações.

Os participantes desta pesquisa expressaram que há, ainda, a necessidade de maior aproximação entre esses dois momentos de avaliação – interna e externa: nas Escolas 1, 2, 3 e 4 ficou claro que tanto os resultados das avaliações internas quanto os das externas são analisados para verificar a aprendizagem e a prática pedagógica; nas Escolas 2, 3 e 4 utilizam os dados para dialogar com os alunos sobre os erros e os acertos; nas Escolas 2 e 4 foi acrescentado que a avaliação externa fornece bases para elaboração das internas; e na Escola 2 foi dito que os resultados das externas podem também ser utilizados com os alunos na busca de desmistificar a sua função, pois, segundo um dos entrevistados, ela ainda provoca a reação de medo no estudante. Contudo, houve a declaração em todas as escolas de que tais resultados não são disponibilizados em tempo hábil para realizar as articulações referidas de modo mais efetivo.

Muitos participantes afirmaram que os resultados das avaliações externas são utilizados para: (a) verificação da aprendizagem e/ou das dificuldades com vistas a superá-las, e do que, possivelmente, tenha ficado defasado em termos de conteúdos, de competências e de habilidades requeridos para cada ciclo, com vistas a contemplá-los; (b) complemento ou referência que auxilia no norteamento do trabalho pedagógico e na análise da escola em conformidade ao que é posto pelo Currículo da Rede.

Em contrapartida, vários dos participantes discordam de aspectos específicos da avaliação externa ou não consideram os seus resultados como funcionais. Analisam-na como não condizente com o processo de formação escolar porque, além de outros fatores, compreendem que ela não verifica, verdadeiramente, a aprendizagem, pois esta e o desempenho em tal avaliação são elementos distintos e não, necessariamente, entrelaçados. Assim, indicaram pontos desfavoráveis: a sistematização com a qual a avaliação externa se efetiva; a excessiva uniformização e objetividade das questões; o caráter conteudista e técnico; a classificação dos alunos e da escola em face do currículo; a ênfase no desempenho e na sua padronização; a preocupação com a quantificação e com os índices; a ausência de consideração e atenção às particularidades/individualidades dos alunos, estando ou não em situação de inclusão; o desconforto relatado pelos docentes no que concerne à falta de clareza quanto aos seus critérios e objetivos; a incoerência com o processo educativo e com as diferentes demandas de cada Unidade Educacional; a desarticulação com as avaliações internas; e a periodicidade anual.

Freitas e Ovando (2015) apresentam a crítica à redução do currículo nessas avaliações e no seu caráter de centralidade nos resultados. Na questão do apelo pelos índices, Lima e Gandin (2019, p. 23) alertam que “a ideia de qualidade na educação continua vinculada ao entendimento da educação como algo mensurável”. Nem tudo que

é aprendido se expressa no que é avaliado e há que se fazer, fundamentalmente, a distinção entre aprendizagem e desempenho. E, ainda, não se verifica, necessariamente, coerência entre o que se pretende com a avaliação em larga escala em relação ao próprio sistema educacional: “é preciso refletir que a qualidade da educação muitas vezes caminha na contramão das iniciativas de controle, em especial, via avaliação externa” (SOUSA; FERRAROTTO, 2016, p. 79).

De outro lado, cabe considerar que se há incentivo e pressão para que as escolas e os estudantes tenham um bom desempenho nessas avaliações, o que essas avaliam se torna referência importante para o professor em sala de aula; se a educação escolar é predominantemente voltada para a adaptação, como indica Adorno (2003), conteúdos importantes dirigidos para a formação de cidadãos podem ser preteridos.

Conforme Sousa e Ferrarotto (2016), tem sido preparado material curricular em função das avaliações em larga escala, também com vistas à recuperação de parte dos alunos pelos sistemas de ensino. Lima e Gandin (2019), por sua vez, discutem, sem tirar a sua importância, que não deve haver predomínio das avaliações externas sobre as internas. Devem ser consideradas as particularidades das instituições escolares e de seus constituintes, como, também, deve ser concedida autonomia aos docentes tanto nas avaliações quanto no método de ensino.

Autores como Correia, Arelalo e Freitas (2015) mostram como as avaliações externas vêm sendo consideradas referências de qualidade de ensino, com base em sua neutralidade e cientificidade, e ganhando a cada dia o status de critério único para avaliar escolares e os conteúdos ensinados. Esse consenso traz o risco de desconsiderar a distinção entre formação e avaliação, reduzindo a primeira à última, e o saber e o conhecimento às medidas de proficiência; não que elas não devam ter relação, mas a avaliação deve ser um meio para proporcionar melhoras na formação, tornando-se imprescindível a contínua reflexão sobre esta, para que não recaia em fim em si mesma, expresso pelos escores e pela classificação.

Souza (2014) destaca que responsabilizar escolas, professores e alunos pelo baixo desempenho nessas avaliações pode gerar competição e exclusão, o que contraria o direito à educação para todos e a política de inclusão. Se Horkheimer e Adorno (1985) argumentam que a técnica é tão democrática quanto a sociedade na qual ela se desenvolve, temos de pensar a avaliação como meio para proporcionar maior igualdade social, isto é, para que a sociedade possa formar mais indivíduos críticos, que são necessários para a democracia.

Um questionamento recorrente nas entrevistas em todas as escolas foi sobre o cuidado

com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem ou outras especificidades, e que o mesmo não acontece nos instrumentos de avaliação externa. Por exemplo, mencionaram que as questões objetivas não concedem espaço para o aluno se expressar, ou seja, ignoram as distinções de aprendizagem existentes e pressupõem que todos aprendem de forma igual e no mesmo ritmo. Assim, foram sugeridas questões abertas, com espaços para os alunos se expressarem por escrito. E foi sugerida a adaptação da prova a depender da necessidade do aluno.

Houve análise crítica, perante a realidade objetiva, da limitação da possibilidade de se discutir as avaliações nas formações existentes atualmente. Foi feita a referência de que o ideal seria a avaliação pensada pelo próprio professor ou que este participasse da elaboração das avaliações externas para ter coerência com o que foi ensinado/ aprendido e por sua proximidade com os alunos. Nesse sentido, Sousa (2014) apresenta um trabalho que já vem sendo realizado em Campinas, em que “a avaliação se situa no nível das escolas, prevendo-se, no entanto, articulação entre estas e a instância central, por meio de diálogo entre os atores dos diferentes níveis da rede, tendo como central a categoria da negociação” (p. 416).

Em consonância a essa concepção, Nevo (1995 *apud* BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015) afirma que as políticas educacionais tendem a ignorar as demandas das escolas. O autor valoriza a possibilidade das diferentes instâncias responsáveis pelas duas dimensões da avaliação – externa e interna – dialogarem, tendo como protagonistas os professores das escolas e os profissionais da educação, pois em cada uma dessas instâncias encontramos profissionais capazes de colocarem como foco a instituição escola. O autor ainda propõe que as avaliações internas tenham identidade de avaliações institucionais, juntamente a outros aspectos que caracterizam o trabalho das escolas, sendo que a avaliação da aprendizagem seria um dos aspectos abordados.

Todas essas ressalvas não visam desconhecer a importância da avaliação externa como relevante para fornecer informações sobre o aprendizado geral da população escolar, assim como indicadores individuais de rendimento, mas intentam indicar os seus limites. Há de se pensar a articulação adequada entre o todo e a parte; entre o universal e o particular.

Em síntese, se há críticas à avaliação escolar em larga escala, há também o reconhecimento de sua utilidade, desde que não seja o único indicador de qualidade de ensino, não obste o diálogo com os educadores escolares, não se configure como uma forma de gerenciamento do ensino e nem promova a competição entre escolas.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Esta pesquisa levantou pontos importantes a respeito

da avaliação da aprendizagem nas escolas, das avaliações em larga escala e da eventual relação entre elas. Sendo assim, nos parece possível conjecturar propostas fundamentadas e reflexões relacionadas ao tema, tendo como aporte os teóricos que embasam este estudo.

A análise quantitativa indicou que há, várias vezes, correlação entre as duas formas de avaliação, mas que tende a ser de magnitude intermediária; isto é, em parte dos casos, a aprovação nas disciplinas escolares corresponde a boas classificações na Prova São Paulo, em parte considerável, não; essa relação foi maior na disciplina de Língua Portuguesa para as três EMEFs estudadas; na EMEBS, os alunos se saíram melhor na proficiência em Ciências. Tomando como base os dados compilados no Quadro 1, apresentado anteriormente, o qual reúne os casos das quatro escolas aqui analisadas, é possível indicar um foco no qual poderiam, em primeiro momento, ser priorizadas intervenções; esse foco foi estabelecido com base no cruzamento dos dados das avaliações externas e internas a exemplo do que foi feito nesta pesquisa. Seria interessante estabelecer metas de redução da proporção daqueles alunos que são aprovados nas disciplinas escolares e que são classificados como “abaixo do básico” na Prova São Paulo; os alunos que fossem assim classificados poderiam receber mais atenção para atingir, ao menos, o nível “básico”. Essa meta poderia começar em 25% dos alunos nessa situação, por classe, e depois, progressivamente, diminuir.

Na análise qualitativa foi possível identificar duas concepções de avaliação, ambas com intento de verificar a aprendizagem dos alunos e a própria prática pedagógica com vistas à tomada de ações pertinentes: avaliação cumulativa – ou prova – que visa o desempenho pela atribuição de conceito ou nota numérica – critério de erro e acerto – a ser lançada na plataforma da Rede; e avaliação processual com registro da evolução do aluno mediante observação diária e uso de diversas atividades diagnósticas e formativas, levando-se em conta as particularidades das turmas e dos alunos, desde que culmine no conceito ou na nota para se adequar ao Sistema.

A educação escolar não deve se restringir a resultados – aprovação/inclusão, reprovação/exclusão – nas avaliações, mas deve contemplar também a formação do cidadão e a identificação humana, o que pode ser favorecido, por exemplo, pelo convívio com diferentes pessoas (ADORNO, 2003). Uma reflexão possível, neste sentido, relaciona-se ao fato de que a avaliação poderia ser concebida como meio de identificar os constantes avanços pelo acompanhamento, e os limites que podem ser superados, e não como forma de controle pelo medo e submissão. Nessa esteira, pensamos ser fundamental o uso de recursos e metodologias diversificadas – atividades diagnósticas e formativas –, que possam contribuir diretamente no plano de

ação do professor, possibilitando fazer adequações, bem como identificar estudantes que necessitam de maior atenção. Reiteramos, ainda, a necessidade de empregar a avaliação desvinculada da concepção de certo e errado. Para Hoffmann (2005), o conhecimento deve ser construído/ampliado com base em experiências nas quais o professor fomenta, analisa e reflete sobre as manifestações e representações dos alunos ao longo do processo escolar, ainda que avaliações sejam relevantes para se ter mais informações sobre as dificuldades dos alunos.

Quanto aos instrumentos, notamos a existência da avaliação cumulativa, padronizada, oficial e aplicada bimestralmente, como também a concessão de autonomia para os professores elaborarem e aplicarem diferentes tipos e formas que julgarem necessário e com periodicidade livre. Neste caso, há tendências como seminário, debate, trabalho em grupo, produção textual, dentre outros. Além disso, há os que são produzidos e/ou compartilhados coletivamente, e os que são propostos individualmente pelos professores. Na EMEBS, por ser bilíngue para surdos, verificamos atividades diferenciadas, mas com certo padrão entre os professores e de acordo com as especificidades dos alunos surdos. Questões atreladas às particularidades dos alunos também foram observadas nas EMEFs no que se refere à escolha, à elaboração e à aplicação dos dispositivos avaliativos.

Ainda sobre as análises qualitativas, embora exista concordância e discordância entre os entrevistados, os resultados das avaliações em larga escala apontam pontos frágeis e fortes do aprendizado dos alunos, incidindo, assim, na retomada de alguns conteúdos para os que mais necessitam; indicam o desempenho dos alunos e da escola em face do Currículo da Rede; e, também, são utilizados como referência no trabalho pedagógico. Mesmo que essas provas visem mensurar conteúdos e habilidades propícios à adaptação, esta é necessária, ainda que a educação não deva ser restringida a ela; também é importante ter parâmetros gerais para que políticas públicas possam ser criadas para melhorar o aprendizado.

Os entrevistados deram sugestões para esse instrumento com o objetivo de minimizar os impasses por eles identificados e no sentido de que possa auxiliar, de fato, no processo educativo escolar, pois os que discordam da avaliação externa não a consideram como favorável da maneira como vem sendo aplicada. Dessa forma, indicaram o que, também, pensamos ser interessante: que as avaliações externas precisariam ser refletidas de modo crítico e contextual; que seria bom ter os resultados das avaliações externas mais cedo para melhor aproveitá-los; que seria importante que os professores da Rede participassem da elaboração dessas provas ou que fossem discutidas entre propositores, especialistas e educadores; e que seria essencial uma avaliação, propriamente, como um instrumento

de aprendizagem. Ainda que os entrevistados, em geral, não identificaram a avaliação externa suficientemente difícil, apontaram que, não raro, essas provas não consideram as especificidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizado – especialmente, na EMEBS.

O diálogo entre educadores escolares e técnicos da Secretaria é, a nosso ver, essencial, e tende a evitar a sobreposição de uma esfera sobre outra, fortalecendo uma relação democrática e não hierárquica entre elas. Assim, nenhuma das avaliações, interna ou externa, seria desprezada, ambas se articulariam. Com isso, a interlocução entre as diversas esferas de governo e os diferentes agentes da educação, de organizadores da política pública para a educação, pode propiciar um uso mais emancipatório das avaliações em larga escala.

Uma avaliação que transcenda os muros escolares é importante, mas não pode desprezar as particularidades das escolas expressadas em suas condições objetivas, dos alunos e dos educadores, muito menos deve retirar a autonomia do professor, não somente de avaliação de seus alunos, mas também dos métodos a serem utilizados para ensinar. Como pensar em alunos autônomos, se seus professores não o são?

Os dados coletados e analisados nesta pesquisa possibilitam a retomada da discussão sobre o fracasso escolar (PATTO, 2015), com o acréscimo de que aqueles alunos que antes eram reprovados e/ou evadiam, agora são aprovados, mas, talvez, sem o conhecimento, tal como julgado necessário pela sociedade, para essa aprovação. Se é importante que as crianças e os adolescentes frequentem a escola, também por motivos de socialização, não menos importante é que a educação escolar atinja seus critérios de ensinamento para a formação do cidadão. As provas das Secretarias e do Ministério de Educação podem auxiliar no cumprimento desse objetivo.

Para que esse auxílio seja mais efetivo ainda, parece ser fundamental que os gestores e professores das escolas possam contribuir mais com essas avaliações, compreender melhor e participar da sua elaboração para que possam ser utilizadas em prol do enriquecimento do processo formativo, bem como para identificar quais escolas necessitam de maior ou menor atenção. Inspirados nos relatos do modelo finlandês de ensino (SALOKANGAS; KAUKO, 2020), cabe pensar a interação entre as avaliações externas e internas de forma a enriquecer o ensino não pela incitação à competição, e sim via cooperação entre as escolas.

Por fim, cabe destacar que o estudo aqui relatado é de caráter exploratório e, por isso, seus dados devem ser corroborados ou não por pesquisas realizadas com amostras maiores e representativas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 56, p. 388-411, dez, 1996.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CORREIA, J. A. A. V.; ARELARO, L. R. G.; FREITAS, L. C. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1275-1281, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109883/108381>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FREITAS, D. N. T.; OVANDO, N. G. A avaliação educacional em contextos municipais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 963-984, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00963.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003. 192 p.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005. 160p.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. 254p.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-28, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0204183.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das

representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 2, v. 4, p. 79-88, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=310&path%5B%5D=298>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 182p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 272p.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens/entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183p.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. A. **Prova operatória: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EDESPLAN, 1991. 62p.

SALOKANGAS, M.; KAUKO, J. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no PISA? Algumas reflexões críticas, da perspectiva de quem faz este empréstimo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1353-1365, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1353.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUSA, M.; FERRAROTTO, L. Avaliação externa na Rede Municipal de São Paulo: para qual direção conduz? **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá/Paraná, v. 19, n. 3, p. 79-89, set./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36622>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.



# Educação Integral

## NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

### Desafio de pesquisa

No tema da ampliação da jornada e educação integral na RME, a Secretaria Municipal de Educação - SME buscava **avançar na compreensão dos desafios de implementação do Programa São Paulo Integral - PSPI**. A expectativa era que nessa análise fossem considerados os recursos físicos, financeiros e humanos de que dispõe a RME e sua atual capacidade de atendimento, combinados com as demais metas de ampliação do acesso e permanência na Educação Básica, além das alterações que devem ocorrer em breve no financiamento da educação nacional, com a renovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb.

### Universidade da Cidade de São Paulo



### Metodologia

Universidade da  
Cidade de São Paulo  
UNICID



Conjunto de  
instituições



implementação do PSPI em contextos  
de alta vulnerabilidade social,  
no período de 2015 a 2018.

Primeira fase



Segunda fase

Percurso do programa, se este influenciou as práticas escolares e o impacto do Programa sobre a qualidade.

Implementação do PSPI estudada a partir da opinião dos agentes implementadores e de seus beneficiários.

### Alguns resultados alcançados:



Uma das conclusões é que, apesar de o PSPI ser recente – foi iniciado em 2016 –, já se **identificam possíveis influências do Programa sobre as práticas escolares**. A participação no PSPI amplia as chances de **progressão positiva (aprovação)** na escolaridade para os estudantes, tendo particularmente impacto positivo justamente naquele grupo de estudantes que a literatura educacional aponta como maiores vítimas da reprovação e do insucesso escolar: **estudantes do sexo masculino que vivem em contextos de alta vulnerabilidade social**.



# Pesquisa “A implementação do Programa São Paulo Integral e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental – análises e proposições”

## **Instituição responsável:**

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

## **Equipe de pesquisa:**

Vanda Mendes Ribeiro

Alexsandro do Nascimento Santos

Adelina Novaes

Alicia Bonamino

Angela Maria Martins

Ana Cristina Prado de Oliveira

Anna Helena Altenfelder

Cláudia Valentina Assumpção Galian

Cynthia Paes de Carvalho

Ecleide Cunico Furnaletto

Eric Ferdinando Kanai Passone

Érica Maria Toledo Catalani

Karina Alves Biasoli

Karina Carrasqueira Lopes

Margarete May Berkenbrock Rosito

Maria da Conceição Passeggi

Naira Muylaert

Ocimar Munhoz Alavarse

Pâmela Felix Freitas

Roberto Gimenez

Romualdo Portela de Oliveira

Sandra Lúcia Ferreira

Vitoria Régia de Souza Elias

Sandra Suely Lopes Souto da Silva

Teresa M. Maia de Carvalho (monitoramento da aplicação do questionário)

Neusa Regiane Mendes (criação do banco de dados)

Bruna Marielle Celestino Palhuzi (criação do banco de dados)

Elaine Garcia (estatística), Maria Paula Ferreira (estatística).

## Apresentação/ Introdução

Compreender a implementação do “Programa São Paulo Integral - PSPI” no período de 2015 a 2018 e fornecer subsídios para o seu aprimoramento é o objetivo da pesquisa “A implementação do Programa São Paulo Integral e a Qualidade da Educação no Ensino Fundamental – análises e proposições”. Coordenada pela Universidade Cidade de São Paulo - Unicid, foi realizada entre fevereiro de 2019 e abril de 2020 em parceria com um conjunto de instituições.

Resultados de pesquisa sobre políticas de educação integral (BATISTA, 2016) mostram que, se por um lado a educação em tempo integral aumenta a proficiência daqueles que são expostos a ela, por outro, quando o modelo não alcança toda a matrícula de uma rede, ocorre um fenômeno de seleção não oficial: a educação integral “limita” o acesso dos alunos de condições socioeconômicas menos favorecidas, ampliando a distância, no rendimento, entre estudantes de diferentes classes sociais. Esses resultados indicam a relevância de se estudar a implementação dos programas de ampliação da jornada escolar, de modo que se possa corrigir processos e efeitos indesejados, bem como fortalecer possíveis resultados positivos.

Nesse sentido, a pesquisa se embasa teoricamente na literatura sobre implementação de políticas educacionais, sendo a implementação compreendida como uma das quatro fases de constituição de uma política pública, juntamente com a agenda, a formulação e a avaliação – fases estas que se mesclam e se sobrepõem (HAM; HILL, 1993; LOTTA, 2008). Ao ser implementada, uma política passa por um conjunto de implementadores de níveis diversos que a interpretam e tomam decisões, agindo de acordo com suas referências e contextos (LOTTA, 2014; LIPSKY, 2010).

Adotou-se como um recorte na investigação a implementação do Programa em contextos de alta vulnerabilidade social, buscando-se compreender suas especificidades. A decisão justifica-se por reconhecer que o enfrentamento de situações de vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades impõe desafios específicos à implementação das políticas públicas educacionais. A literatura indica que esses contextos são permeados por características que levam a ofertas educacionais mais restritas e geradoras de maior desigualdade (ERNICA; BATISTA, 2012; RIBEIRO; VOVIO, 2017).

Para efeitos de operacionalização, a pesquisa foi dividida em nove dimensões, em torno das quais se organizaram os pesquisadores das instituições parceiras. São elas:

- Dimensão 1 – Evolução da qualidade da educação, caracterizada por meio das seguintes variáveis: absenteísmo de alunos e conceitos e pareceres dos professores relativos ao desempenho dos alunos ao final do ano letivo;
- Dimensão 2 – Compreensão dos objetivos e do desenho do PSPI e adesão dos agentes implementadores ao Programa, observando avanços, problemas e dificuldades;
- Dimensão 3A e 3B – Interações entre agentes implementadores nos processos de implementação e ambiente escolar, considerando avanços, dificuldades e desafios.
- Dimensão 4A – Currículo, buscando a identificação e discussão das escolhas operadas no interior das escolas ligadas ao Programa, com vistas a organizar seu currículo de tempo ampliado e verificação de mudanças decorrentes;
- Dimensão 4B – Currículo, investigando o uso do tempo para a aprendizagem nas escolas, considerando o momento de adesão ao PSPI;
- Dimensão 5 – Investigação da necessidade de aperfeiçoamento profissional sobre avaliação por parte dos professores.
- Dimensão 6A – Verificação da suficiência e adequação dos recursos humanos para a implementação do Programa e sua expansão, na visão dos agentes implementadores;
- Dimensão 6B – Verificação da suficiência e adequação da infraestrutura e dos recursos pedagógicos para a implementação do Programa e sua expansão, na visão dos agentes implementadores;
- Dimensão 7 – Rotatividade docente;
- Dimensão 8 – Caracterização do arranjo institucional do Programa;
- Dimensão 9 – Indicadores de Sustentabilidade do Programa.

## **METODOLOGIA**

Duas fases marcaram o desenvolvimento da pesquisa. Na primeira, havia três focos:

1) verificar se o Programa influenciou as práticas escolares (pela comparação entre situações de escolas da Rede que aderiram e que não, ao PSPI, em território vulnerável e não vulnerável); 2) verificar o impacto do Programa sobre a qualidade; e 3) analisar o seu percurso, por meio de sua legislação. Na segunda fase, a implementação do PSPI foi estudada a partir da opinião dos agentes implementadores e de seus beneficiários.

### **Primeira fase**

- Estudo do PSPI. Realização de pesquisa documental, nas fontes oficiais da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de compreender o desenho do Programa e as transformações pelas quais passou. Foram analisados materiais normativos e destinados à orientação e/ou formação dos agentes implementadores.

- Definição de critérios para classificação dos níveis de vulnerabilidade social dos territórios do município de São Paulo nos quais estão localizadas as escolas. Utilização de versão modificada do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS<sup>1</sup> de 2010, produzido pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - Seade. São sete categorias que expressam o grau de vulnerabilidade social dos territórios da cidade. Para fins de análise, os grupos de IPVS observados foram agregados em dois, segundo a condição de vulnerabilidade do entorno da escola: entorno não vulnerável e entorno vulnerável. O recorte pelos níveis foi considerado nas análises de dados no conjunto das dimensões.
- Análise da relação entre a implementação do Programa e a ampliação da qualidade da educação (dimensão 1). Realização de procedimentos estatísticos com base no uso dos registros anuais de frequência dos alunos e do desempenho escolar em Língua Portuguesa na forma de conceitos atribuídos aos alunos ao final do ano letivo, bem como o parecer conclusivo sobre sua continuidade de estudos, disponíveis no sistema de gestão pedagógica da SME. O período analisado foi de 2016 a 2018. A análise da associação entre a participação no Programa e o desempenho escolar foi mensurada pela comparação entre os alunos que passaram pelo Programa e os alunos que, apesar de frequentarem a mesma escola, não passaram pelo Programa, por meio dos modelos estatísticos CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detector*) e regressão logística.
- Análise de respostas de professores do 5º ano da Rede Municipal de Ensino de São Paulo dadas a questões associadas à Prova Brasil concernentes a temáticas pertinentes à pesquisa (dimensões 3, 4, 5 e 6). Foram selecionadas as questões capazes de sinalizar aspectos do contexto de implementação do PSPI e indicar tendências que podem ser hipoteticamente explicadas pela presença do Programa. Do universo de respostas analisadas foi separado o grupo de professores, diretores e alunos cujas escolas participaram do PSPI por pelo menos um ano. Essas respostas foram comparadas às dos grupos de professores de escolas que não participavam do Programa. Foram utilizadas as edições de 2015 e 2017 da Prova Brasil.
- Verificação da rotatividade docente no âmbito do Programa e em relação ao restante da rede (dimensão 7). Realização de procedimentos estatísticos com uso de metodologia já testada por Pereira Junior e Oliveira (2016), que calcula indicador de rotatividade e retenção docente com base em dados de entrada, saída e total de professores oriundos do Censo Escolar considerados em dois anos.

1. O indicador classifica o setor censitário segundo o grau de vulnerabilidade à pobreza da população residente, com base em dados socioeconômicos e demográficos gerados a partir do Censo Demográfico 2010.

## Segunda fase

- Aplicação e análise de questionários eletrônicos com implementadores em nível macro (Secretaria Municipal de Educação – SME), meso (Diretoria Regional de Ensino – DRE) e micro (escolas) e beneficiários do Programa (dimensões 2, 3, 4, 6, 7 e 8). Foi constituída das seguintes subfases:

- Elaboração dos questionários – Os questionários eletrônicos foram constituídos por questões elaboradas pelos pesquisadores responsáveis por cada dimensão da pesquisa, compiladas e finalizadas pela equipe de coordenação. Foram criados questionários específicos para cada um dos perfis de implementadores – dirigente técnico da SME, dirigente técnico das DREs, diretores de escola no Programa, diretor de escola que não está no Programa, Professor Orientador de Educação Integral (POEI)<sup>2</sup>, coordenadores pedagógicos e professores – e de beneficiários – alunos e familiares. Os questionários foram constituídos majoritariamente por questões de múltipla escolha, baseadas na escala de Likert – nas quais os respondentes especificam seu nível de concordância com uma afirmação – ou na marcação de alternativas com as quais se identificavam diante de determinada questão. Houve também uma questão aberta. Uma vez validados, foram inseridos na plataforma *Survey Monkey* e submetidos a pré-teste.

- Constituição do banco de contatos dos respondentes – Elaborado por meio de e-mails disponibilizados pela SME, pesquisa na internet e contato telefônico com os diretores de escola para fornecimento de e-mails dos sujeitos envolvidos na implementação do Programa nas escolas. Para os implementadores, foram enviados e-mails com o link do questionário para resposta. No caso dos beneficiários, optou-se por deixar a cargo do diretor o convite para os familiares e alunos responderem aos questionários no laboratório de informática. A solicitação foi de que, em cada escola, fossem convidados 10 alunos, meninas e meninos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, juntamente com 10 familiares. Não houve qualquer exigência de perfil para os familiares a fim de facilitar o trabalho da escola. Os pesquisadores mantiveram contato diário com as equipes das 104 escolas que atendiam aos critérios definidos para participação na pesquisa (ter aderido ao Programa e permanecido; ter aderido, saído e voltado até 2018; ter turmas do Ensino Fundamental 1 no Programa) e com as 13 DREs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, por meio de mensagens virtuais e contato telefônico. A intenção foi promover a participação da comunidade escolar na pesquisa, esclarecer dúvidas e apoiar o processo de aplicação dos questionários.

2. O POEI é uma figura chave para entender a implementação do Programa. Ele desenvolve um importante papel na implantação, de orientação e acompanhamento do Programa São Paulo Integral, pois sua atuação no desempenho de suas atribuições acontece em corresponsabilidade com o diretor de escola, com o coordenador pedagógico e com o Conselho de Escola.

- Aplicação dos questionários – Os questionários estiveram à disposição para resposta dos sujeitos da pesquisa de 24 de junho a 14 de agosto de 2019. Durante esse período, foi realizado um conjunto de iniciativas visando ao engajamento dos potenciais respondentes, ao monitoramento das respostas e ao apoio às escolas e DREs para as respostas.
- Organização do banco de dados e respostas – Responderam aos questionários, de forma completa, 227 profissionais das escolas e DRES, quatro dirigentes da SME e 706 alunos e familiares, totalizando 937 respostas. Em relação aos agentes implementadores, obteve-se mais de 25% de retorno, sendo que os diretores de escolas que estão no PSPI e os POEIs foram os agentes que mais se envolveram com a pesquisa, apresentando percentual de retorno acima de 50%. Pelo menos um agente implementador de 77 escolas participou da pesquisa, entre as 83 que receberam questionários por terem disponibilizado e-mails após o contato feito por telefone com as gestões das escolas que contemplavam os critérios<sup>3</sup> estabelecidos para participação.
- Sistematização das respostas – A tabulação das respostas foi feita pelas dimensões da pesquisa. Incluiu o recorte de nível de vulnerabilidade social do entorno da escola. Para o caso de algumas dimensões, foram construídos modelo de Análise Fatorial e de Análise de Agrupamentos<sup>4</sup>.

## RESULTADOS

Para fins de apresentação dos resultados no relatório de pesquisa, optou-se por dividi-los em módulos que integram as dimensões por afinidade temática. Este mesmo esquema é adotado neste sumário-executivo.

Antes, porém, de iniciar a apresentação de resultados, é pertinente compartilhar os dados da classificação da vulnerabilidade das escolas.

### Módulo I – Desenho do Programa e suas transformações<sup>5</sup>

O PSPI é identificado como um programa de educação integral ofertada em tempo integral que tem como objetivo proporcionar a ampliação das experiências desenvolvidas nas unidades da Rede Municipal de Ensino na perspectiva da Educação Integral em Tempo Integral, expandindo de forma qualificada a jornada dos educandos,

3. Os critérios definidos para participação na pesquisa foram: ter aderido ao Programa e permanecido; ter aderido, saído e voltado até 2018; ter turmas do EF1 no Programa.

4. A Análise Fatorial consiste em um modelo de estatística multivariada, com o qual se verifica o grau de interdependência entre diversas variáveis, e como resultado são obtidos “constructos” que são combinações das variáveis originais. Já a Análise de Agrupamentos (clusters) é uma técnica estatística que se aplica à divisão de determinada matriz de dados em uma certa partição, definida a partir de critérios de similaridade conjunta.

5. No relatório, o módulo I inclui ainda a descrição dos procedimentos metodológicos e a conclusão geral.

considerando seu desenvolvimento global. Sua concepção contou com uma série de instâncias participativas, e suas reformulações ao longo dos anos também tiveram a participação da Rede, que trouxe aprendizagens e acúmulos para aperfeiçoamento do Programa. Ofertado sob adesão, o Programa foi destinado ao Ensino Fundamental, tendo como prioridade o atendimento das séries iniciais. Criado em 2016, com pouco mais de 13 mil estudantes e 71 escolas, ampliou gradativamente seu escopo nos anos seguintes, chegando, em 2019, com cerca de 18 mil alunos e 146 escolas – atualmente, o número de escolas da rede é 361, o que evidencia ainda uma possível margem de crescimento significativa. O Programa tem como precedência uma série de iniciativas desenvolvidas na Rede de Ensino relacionadas à educação integral e em tempo integral, que nele se consolidam.

O PSPI é amparado por uma legislação e por documentos orientadores que estabelecem princípios, abordagens curriculares e diretrizes pedagógicas, além de instrumentos que abordam aspectos relevantes para a efetivação adequada do Programa, como jornada do professor, agrupamento de alunos, regras para o desenho e a oferta dos territórios do saber, entre outros. Os resultados do estudo indicam que a evolução normativa do Programa São Paulo Integral adotou uma perspectiva de continuidade e aperfeiçoamento em dois níveis. No primeiro nível, representado pelas intencionalidades declaradas – princípios, diretrizes e orientações pedagógicas –, verificou-se o notório impacto do movimento de reorganização curricular e do Currículo da Cidade, convocando uma maior convergência e alinhamento do PSPI às aprendizagens consideradas fundamentais, expressas naquele documento. Identificou-se também, a partir de 2018, uma conexão mais intencional entre as ações do Programa e a busca pela melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes nas disciplinas/ áreas convencionais do currículo. No segundo nível, representado pelos recursos financeiros, dispositivos de ampliação de jornada e de quadro de profissionais, destaca-se o aumento dos recursos financeiros disponíveis para as escolas e o esforço de alocação mais ajustada de profissionais, inclusive com estratégias de ampliação e adequação da jornada de trabalho docente.

## **Módulo II – Adesão, compreensão e arranjos institucionais (dimensões 2 e 8)**

O primeiro estudo (dimensão 2) procurou identificar a compreensão dos objetivos e do desenho do Programa, a adesão dos agentes implementadores e os avanços, dificuldades e limites no processo de implementação. Seus resultados revelam que é alto o nível de convergência entre as respostas dos diferentes implementadores no que tange à adesão e compreensão dos objetivos do PSPI, evidenciando uma sintonia nas percepções e interpretações que realizam nos distintos contextos da implementação.

Os diferentes agentes de implementação julgam que o Programa São Paulo Integral guarda relação significativa com a melhora no nível de aprendizagem dos alunos. Também são convergentes as percepções dos agentes implementadores sobre o impacto do PSPI em aspectos da organização pedagógica da escola e no ambiente escolar. Segundo eles, o Programa está associado a mudanças em diferentes aspectos: convivência, escuta dos professores, prazer de estudar dos alunos, sentimento de pertencimento dos alunos, dentre outras.

Em relação às dificuldades e limites do Programa São Paulo Integral, a formação insuficiente dos profissionais é desafio comum para todos os respondentes. A infraestrutura física das escolas e a insuficiência de profissionais para a execução do Programa também concentraram grandes percentuais de respostas – importante mencionar que a partir de 2018 o Programa incidiu sobre esses aspectos, o que pode mudar a percepção dos implementadores mais à frente. A articulação com outras Secretarias Municipais mantém-se como um desafio. Verificou-se também um descompasso entre a percepção de Educação Integral, havendo uma polarização entre uma ideia mais pedagógica, centrada nas expectativas dos agentes na melhoria da aprendizagem e do desempenho acadêmico dos estudantes, e uma outra visão que compreende o foco do Programa na ampliação dos repertórios culturais e na diversificação das experiências formativas.

Quanto às escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade, os resultados indicam que há maior convergência entre agentes implementadores em relação aos objetivos do Programa e a expectativas mais elevadas no que concerne às repercussões da educação integral. Indica também que os professores que atuam em escolas localizadas em territórios vulneráveis percebem maior impacto do PSPI nas aprendizagens dos estudantes do que aqueles que atuam em escolas localizadas em territórios não vulneráveis.

O segundo estudo (dimensão 8) tratou do arranjo institucional<sup>6</sup> do Programa. O objetivo foi caracterizá-lo no período 2016-2017, examinando-o do ponto de vista das percepções de seus principais agentes implementadores no nível da escola. Os resultados indicam um grau considerável de consenso entre os atores sobre os objetivos do PSPI no sentido de pautar a implementação por uma agenda sociocultural, que enfatiza o valor dos saberes que circulam no território e na cidade, para além da escola.

Considerando a percepção dos atores escolares, o arranjo institucional de implementação do PSPI pode ser caracterizado como uma configuração mais insulada na escola. Essa implementação está baseada nas relações entre atores pedagógicos,

6. Arranjos institucionais são entendidos como configurações de instituições, organizações, atores e processos, que dão sustentação, viabilizam ou impedem a implementação efetiva de políticas e programas (GOMIDE; PIRES, 2014).

como coordenadores, POEs e professores, que interagem e se relacionam mais intensamente entre si do que com outras instâncias decisórias que, como os Conselhos de Escola e as Associações de Pais e Mestres, também têm sua participação prevista na legislação do PSPI. Colaboram para esse insulamento as relações menos intensas da maioria dos atores pedagógicos, nas escolas vulneráveis e não vulneráveis, com atores externos à escola, estatais ou não, como mostra a mínima ou inexistente interação com atores estatais no nível regional e central, e a divisão nas percepções dos atores sobre a existência ou não de parcerias com instituições externas à escola.

Outro resultado importante é o que indica, na percepção dos implementadores, a baixa capacidade do Programa na articulação interna – instâncias macro, meso e micro de implementação – e externa – parcerias com equipamentos públicos de outras áreas e não estatais, no território e fora dele. Essa articulação reduzida entre instâncias e com instituições caracteriza o arranjo institucional, reforçando o insulamento no âmbito interno à escola.

Os resultados indicam também que, como tendência geral, as diferenças relacionadas com a vulnerabilidade das escolas parecem influenciar a capacidade institucional de criar consensos em torno do PSPI. Observa-se que a maior parte dos desafios apontados, tanto em escolas vulneráveis como não vulneráveis, se referem a questões que estão no âmbito da SME e da DRE (infraestrutura e recursos financeiros) e eventualmente ao entorno (território e parcerias), mas poucas vezes colocam em causa as próprias escolas. A análise denota, entretanto, dificuldades de articulação também no âmbito do estabelecimento escolar.

### **Módulo III – Influência do Programa sobre as escolas considerando a qualidade da educação, o ambiente escolar, as práticas avaliativas e a organização do tempo e do currículo (dimensões 1, 3A, 3B, 4A, 4B e 5)**

A análise dos dados que buscaram verificar se o PSPI teve impacto sobre a qualidade da educação (dimensão 1) trouxe evidências de que o Programa tem influenciado as decisões dos professores, na atribuição de conceitos favoráveis a uma trajetória acadêmica sem reprovações. Nas escolas em que o Programa está implementado, considerando-se alunos na mesma série, verifica-se uma chance maior de 60% de resultado positivo na atribuição de conceito para aprovação. Tal indicativo sugere duas hipóteses não excludentes: que o Programa incide sobre o desempenho dos alunos e/ou que há um ajuste da expectativa dos professores em favor desse desempenho. Outro resultado importante é que o PSPI está influenciando a decisão de não retenção dos alunos nos territórios de alta vulnerabilidade, sobretudo, para os meninos do 3º ano, favorecendo a diminuição do fenômeno de reprovação escolar.

Os resultados indicam também que a participação no PSPI amplia as chances de progressão positiva (aprovação) na escolaridade para os estudantes e que, particularmente, tem impacto positivo justamente naquele grupo de estudantes que a literatura educacional aponta como maiores vítimas da reprovação e do insucesso escolar: estudantes do sexo masculino que vivem em contextos de alta vulnerabilidade social.

O estudo das interações entre agentes implementadores no ambiente escolar foi feito primeiramente pelo prisma das interações entre seus agentes implementadores (dimensão 3A). Foi pedido a diretores e professores explicarem como sua escola dinamiza as relações de convivência entre a equipe de gestão, os professores, os alunos, suas famílias (e/ou responsáveis) e de que forma acolhe a comunidade do entorno, com vistas a constituir espaços e vivências democráticas. Os sujeitos da pesquisa destacaram a necessidade de se implementar a educação integral “em tempo integral” e sensibilizar familiares dos estudantes e a comunidade do entorno da escola. Fizeram referência ao Currículo da Cidade, remetendo à relação entre o PSPI e a cidade educadora, mostrando incorporação dos princípios do Programa. Destaca-se também as respostas que enfatizam a relevância da construção coletiva e do desenvolvimento de um “currículo em movimento”, integrador e inclusivo – elaborado no cotidiano das Unidades Educacionais – que atenda às dinâmicas específicas dos contextos regionais nos quais se localizam as escolas. Os dados permitem afirmar que os participantes da pesquisa avaliam positivamente o PSPI por ele permitir a ocupação de espaços, a ampliação do repertório escolar dos estudantes, a demanda por formação e o interesse dos envolvidos em buscar alternativas.

O ambiente escolar foi também estudado pelas interações entre agentes implementadores (dimensão 3B). Os interesses de pesquisa estiveram centrados nas expectativas e percepções dos agentes implementadores sobre os alunos e desses sobre os professores e escolas, bem como nos efeitos do Programa no ambiente educacional na percepção de implementadores e beneficiários. Os dados sinalizam uma percepção bastante favorável dos estudantes em relação aos impactos positivos do PSPI sobre suas aprendizagens, na melhoria das relações estabelecidas na escola e do trabalho desenvolvido. Foi detectada tendência de reconhecimento levemente superior entre os estudantes de escolas situadas em territórios vulneráveis. Estes estudantes apresentaram ainda maiores expectativas de ingresso no ensino superior que os demais. Considerando a variável sexo, verificou-se que as expectativas de ingresso no ensino superior foram maiores entre as meninas. E, em relação à raça/cor, pretos e pardos apresentaram as menores expectativas.

Quanto às percepções dos professores, os dados sinalizaram que eles reconhecem a influência do PSPI na melhoria das aprendizagens dos estudantes e de vários aspectos que incidem sobre o ambiente educacional – prazer dos alunos em estudar, convivência entre professores e alunos, sentimento de pertencimento entre os estudantes e disciplina discente. A ampliação, devido ao Programa, das oportunidades de atividades esportivas e culturais também foi reconhecida como aspecto relevante, bem como a ampliação da jornada.

Um número significativo de docentes mostrou não acreditar que seus alunos possam ter uma trajetória escolar completa até o ensino superior. Essa descrença é mais alta entre professores iniciantes, que são mais numerosos nas escolas de territórios vulneráveis. Trata-se de um resultado importante, considerando a correlação entre desempenho escolar dos alunos e a presença de altas expectativas dos professores sobre esses mesmos alunos. Cabe destacar que os resultados indicam que quanto mais o professor vivencia aspectos negativos, como violência e presença de drogas e armas na escola, menor é a expectativa sobre a trajetória escolar dos seus alunos.

Os dados não apresentam uma tendência clara sobre a percepção dos professores em relação à influência do Programa ou do contexto de vulnerabilidade social em sua expectativa sobre a trajetória escolar dos alunos. Os resultados indicam também que os professores de escolas do PSPI localizadas em territórios vulneráveis tendem a avaliações mais positivas sobre a influência do Programa no ambiente escolar e nas aprendizagens dos alunos.

O estudo da organização do currículo e o uso do tempo de aprendizagem foi dividido em duas subdimensões (4A e 4B). Na dimensão 4A, buscou-se analisar as transformações curriculares desenvolvidas diante do desafio de ampliar a jornada escolar e a sua potencialidade para incrementar a formação oferecida pelas escolas do Programa, na direção da educação integral. Em relação aos questionários da Prova Brasil, os dados mostram uma tendência de, nas escolas vulneráveis, os diretores estabelecerem mais momentos de conversa com os professores sobre os temas pedagógicos, situação que parece se associar à busca ativa mais intensa de alunos faltosos. Outro resultado importante diz respeito à forma como os professores explicam as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A análise denota que, no conjunto das escolas participantes do PSPI, ampliou-se a percepção, por parte dos professores, de que os problemas de aprendizagem dizem respeito também às questões pedagógicas, superando a ideia de que os efeitos do meio social de origem são a única explicação. Essa mudança ocorreu, em particular, no grupo de professores que mais cumprem o conteúdo previsto.

Em relação aos questionários aplicados aos implementadores, as respostas sugerem que o PSPI tenha ampliado a jornada com outros conteúdos e não com as disciplinas escolares: há

indícios de que a implementação do Programa não esteja resultando em tempos ampliados para o trabalho com os conhecimentos disciplinares, indicando que o conceito de educação integral assumido por essas comunidades escolares não confere centralidade a esses conhecimentos. Destaca-se também que cerca de 1/3 dos professores afirmam não dispor de tempo adicional para acompanhar as aprendizagens dos estudantes. A maior parte dos professores, porém, reconhece que ganhou mais tempo para proceder a ajustes nos programas de ensino e favorecer o apoio pedagógico aos alunos.

Na dimensão 4B, o interesse esteve voltado para o uso do tempo de aprendizagem. Na análise dos questionários da Prova Brasil, os principais resultados indicam que, em relação à diferença de uso do tempo de antes e depois do Programa, nas escolas que aderiram e permaneceram no PSPI, o uso destinado às atividades administrativas e às atividades referentes à ordem e disciplina diminuiu entre 2015 e 2017. Neste mesmo período, aumenta o uso do tempo destinado às atividades de ensino e aprendizagem. No que concerne ao contexto de vulnerabilidade das escolas, observou-se que não há diferença estatisticamente significativa para os usos do tempo. Outro resultado é que, no período considerado, mais professores afirmaram usar o tempo para as atividades pedagógicas, ao passo que diminuiu o percentual de professores que disseram gastar mais tempo com questões administrativas e de ordem/disciplina. Essa mudança é estatisticamente significativa. No entanto, quando observamos o uso do tempo por escolas vulneráveis e não vulneráveis, não se verifica mudança estatisticamente significativa. Na análise da aplicação dos questionários, os resultados indicam que, segundo os professores, quase todos os Territórios do Saber são implementados sempre ou frequentemente – exceção para as ações cidadãs e, principalmente, para Libras. Entretanto, a maioria informa que as atividades realizadas se concentram em Território Jogos e Brincadeiras.

A dimensão 5 buscou investigar as práticas de avaliação dos alunos pelos professores das escolas que aderiram ao PSPI. Para tanto, trabalhou com os questionários associados da Prova Brasil, ainda que com a limitação decorrente de eles não disponibilizarem questões diretas sobre as práticas avaliativas executadas nas escolas, motivo pelo qual se considerou as questões relacionadas à aperfeiçoamento profissional sobre metodologias de avaliação dos alunos. Os resultados indicam que pertencer ao PSPI, em território vulnerável ou não vulnerável, não influencia a percepção dos docentes sobre suas necessidades de aperfeiçoamento sobre metodologias de avaliação dos alunos. Entretanto, cerca de metade dos professores de escolas que aderiram ao Programa, em ambos contextos de vulnerabilidade, consideram que precisam de formação sobre metodologia de avaliação dos alunos.

## Módulo IV – Condições de implementação do PSPI: recursos humanos, rotatividade docente, recursos materiais e de infraestrutura (dimensões 6A, 6B e 7)

O primeiro estudo (dimensão 6A) tem como foco as percepções dos agentes implementadores referentes às condições de infraestrutura e de recursos materiais. Os resultados advindos da análise dos questionários associados à Prova Brasil indicam que, tanto na percepção dos professores das escolas que aderiram ao PSPI, como de escolas que não aderiram ao Programa, de contextos de maior ou menor vulnerabilidade social, a principal dificuldade atribuída não corresponderia aos fatores associados à infraestrutura física das Unidades Educacionais. O principal fator limitante por eles apontado seriam os problemas de aprendizagem marcados pela falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno. Somente como quinta colocação, aparecem fatores como a carência da infraestrutura física. Já na percepção dos diretores, os dados indicam maior atenção para os impactos causados pelos recursos financeiros. Em 2015, esta preocupação é mais evidenciada nas escolas que decidiram aderir ao Programa São Paulo Integral e estão em contexto de vulnerabilidade social, situação que pode ter, inclusive, favorecido a adesão. Em 2017, a percepção de que esse é um problema que afeta a escola aumentou entre os diretores.

Tendo como referência os resultados oriundos do questionário eletrônico, verifica-se que, entre os profissionais da escola, os diretores são os que menos tendem a valorizar o papel que a infraestrutura física apresenta para o projeto, ao contrário dos professores e orientadores, que a apontam como crucial para o Programa. O papel da infraestrutura é mais valorizado pelos profissionais que atuam em escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social. Em relação aos recursos didáticos e pedagógicos, um percentual muito pequeno dos profissionais das escolas aponta que não são suficientes, panorama similar em escolas de contextos de vulnerabilidade social. As crianças e suas famílias, em geral, consideram que os recursos físicos e pedagógicos não são fatores limitantes para o desenvolvimento do PSPI, assim como as condições de segurança na escola e no entorno.

Resultados acerca da temática das condições de infraestrutura e de recursos materiais também vieram do estudo desenvolvido nas dimensões 2 e 8, que tratam da adesão e compreensão do Programa e do arranjo institucional, respectivamente. Eles mostram que os diretores que deixaram o PSPI indicaram a deficiência na infraestrutura das escolas e de recursos humanos para a implementação do Programa como razão para interrupção de participação. Problemas de infraestrutura e a falta de recursos humanos foram apontados com maior ênfase pelos agentes de escolas situadas em contexto de vulnerabilidade social. Os POEIs, profissionais que estão mais diretamente envolvidos na implementação do Programa, são aqueles que mais trazem a infraestrutura como

desafio, com maior prevalência também entre os que se encontram em escolas de territórios vulneráveis. Os percentuais de professores regentes são bastante próximos, já os diretores fazem uma avaliação menos incisiva. Verifica-se, portanto, que a temática das condições de infraestrutura é complexa e com nuances entre os distintos agentes implementadores. Ademais, numa mesma escola, distintos tipos de agentes implementadores podem ter posicionamentos distintos.

O segundo estudo (dimensão 6B) investiga as percepções dos agentes implementadores acerca das condições de recursos humanos. Tendo como referência os questionários associados da Prova Brasil, os resultados mostram que, entre os diretores, o problema da falta de professores é apontado de forma geral entre as escolas da rede, com agravamento na segunda edição analisada (2017) e maior número nas escolas onde foi implementado o PSPI, assim como nas escolas localizadas em áreas vulneráveis. Em relação às percepções sobre o absenteísmo docente, enquanto nas demais escolas a percepção deste problema parece ter melhorado entre as duas edições da Prova Brasil, nas escolas atendidas pelo Programa São Paulo Integral há um aumento na porcentagem de diretores que percebem o alto índice de absenteísmo docente como um problema relevante para o funcionamento da escola. Entre as escolas participantes do PSPI, aquelas situadas em área vulnerável reportam maior incidência de absenteísmo docente como um problema que afeta significativamente a rotina escolar, tendo quase dobrado entre as duas edições consideradas.

Já com referência aos dados do questionário eletrônico, segundo a maior parte dos diretores, as escolas mantiveram o número de docentes após a implementação do PSPI, ainda que, em uma parcela delas, a carga horária destes profissionais, segundo sua percepção, tenha sido ampliada. Ainda entre os diretores, 42,3% reportam que, considerando as alterações curriculares e metodológicas a partir da implementação do PSPI, a quantidade de professores do Ensino Fundamental de sua escola é insuficiente. Entre os professores e os POEIs, 47,1% e 29%, respectivamente, avaliam como insuficiente a quantidade de professores do Ensino Fundamental de sua escola, considerando as alterações curriculares e metodológicas a partir da implementação do PSPI. Em relação à efetividade do trabalho dos POEIs, os diretores respondentes apresentaram, de forma geral, uma visão positiva.

No terceiro e último estudo do Módulo 4, o foco foi a questão da rotatividade docente (dimensão 7). Foram calculadas as taxas de rotatividade e de retenção<sup>7</sup> docente entre 2016 e 2017. Os dados revelam que a taxa média de rotatividade docente, em 2017,

7. Os valores desses indicadores podem variar entre zero e um. O indicador de rotatividade de professores apresenta polaridade negativa, ou seja, quanto menor, melhor. A situação ideal é, portanto, uma taxa de rotatividade igual a zero. Já o indicador de retenção de professores apresenta polaridade positiva, ou seja, quanto maior, melhor. A situação ideal é, portanto, uma taxa de retenção igual a um.

das escolas analisadas foi de 0,29 e que não há diferença significativa entre as escolas que aderiram e unidades que não aderiram ao PSPI. Escolas com continuidade no PSPI apresentam taxa de rotatividade um pouco menor. A localização da escola se mostrou como um fator associado à rotatividade docente: nas escolas situadas em áreas de baixíssima vulnerabilidade social, a média de rotatividade docente na escola é de 0,26, enquanto nas áreas de vulnerabilidade social, a média é de 0,29. Já a taxa média de retenção docente, em 2017, das escolas municipais analisadas foi de 0,71, ou seja, 71% dos docentes que estavam na escola em 2016 permaneceram em 2017. Os indicadores são semelhantes entre escolas que aderiram ou não ao PSPI. Observa-se que a continuidade no Programa ao longo de três anos não altera significativamente os resultados em relação às escolas que nunca participaram do Programa: 0,69 contra 0,71. A retenção docente se mostrou associada à localização da escola. Nas Unidades localizadas em áreas de baixíssima vulnerabilidade, social a média de retenção docente na escola é de 75%, enquanto nas áreas de muito alta vulnerabilidade social (aglomerados subnormais) a média é de 70%.

### INDICADORES PARA MONITORAMENTO DO PSPI

A proposta de indicadores para acompanhamento do Programa, considerando também sua sustentabilidade, é parte integrante dos resultados da pesquisa. Os indicadores fazem parte do objetivo de criação de parâmetros de um sistema de informações para monitoramento do Programa São Paulo Integral. São compartilhados no Quadro 1.

#### Quadro 1 – Indicadores selecionados para o acompanhamento do PSPI

| Tipo de Indicador | Indicador   | Desagregação               |
|-------------------|---|----------------------------|
| Cobertura         | Número de escolas no Programa   | -                          |
|                   | Número de alunos no Programa  | Total da Rede e por escola |
|                   | Número de turmas no Programa  | Total da Rede e escola     |
|                   | Número de escolas no Programa no total de escolas   | -                          |
|                   | Número de alunos no Programa no total dos alunos do nível de ensino coberto pelo Programa   | Total da Rede e escola     |
|                   | Número de turmas com o Programa no total de turmas no nível de ensino coberto pelo Programa | Total da Rede e escola     |

| Tipo de Indicador  | Indicador   | Desagregação  |
|--|---|---|
| Gestão e Sustentabilidade  | Tempo da escola no Programa                                       | Total da Rede e escola  |
|  | Tempo do professor no Programa                                    | Total da Rede e escola  |
|  | Tempo do professor na escola                                      | Total da Rede e escola  |
|  | Tempo do professor na carreira                                    | Total da Rede e escola  |
|  | Tempo do diretor no Programa                                      | Total da Rede e escola  |
|  | Tempo do diretor na escola  | Total da Rede e escola  |
|  | Tempo do coordenador pedagógico no Programa                       | Total da Rede e escola  |
|  | Tempo do coordenador pedagógico na escola                         | Total da Rede e escola  |
|  | Tempo do POEI no Programa   | Total da Rede e escola  |
|  | Tempo do POEI na escola   | Total da Rede e escola  |
|  | Indicadores de absenteísmo docente*                               | Total da Rede e escola  |
|  | Número de escolas em que o professor atua                         | Total da Rede e escola  |
|  | Número de passeios ou outras atividades dos alunos fora da escola | Total da Rede e escola  |
|  | Número de territórios do saber implementados nas escolas          | Total da Rede e escola  |
|  | Resultados  | Recursos pedagógicos e financeiros disponibilizados para a escola |
| Condições das instalações físicas da escola  |   | Total da Rede e escola  |
| Indicadores de desempenho dos alunos (conceitos e notas) em disciplinas selecionadas para acompanhamento |   | Total do programa, escolas, alunos                                |
| Taxa de aprovação dos alunos do Programa   |   | Total do programa, escola   |
| Taxa de abandono dos alunos do Programa  |   | Total do programa, escola   |
| Taxa de reprovação dos alunos do Programa  |   | Total do programa, escola   |

**Fonte:** Elaboração dos autores.

**Legenda:** \*Esse seria um indicador apenas de gestão

## CONCLUSÕES

Apesar de o PSPI ser recente – foi iniciado em 2016 –, a pesquisa reporta possíveis influências do Programa sobre as práticas escolares. Identificou-se que a participação no PSPI amplia as chances de progressão positiva (aprovação) na escolaridade para os estudantes, tendo particularmente impacto positivo justamente naquele grupo de estudantes que a literatura educacional aponta como maiores vítimas da reprovação e do insucesso escolar: estudantes do sexo masculino que vivem em contextos de alta vulnerabilidade social.

Identifica-se uma convergência significativa em torno da percepção dos agentes implementadores do PSPI no que diz respeito à influência do Programa no aumento das aprendizagens dos estudantes, sendo que os professores que atuam em escolas localizadas em territórios vulneráveis percebem maior impacto do PSPI nas aprendizagens dos estudantes do que aqueles que atuam em escolas localizadas em territórios não vulneráveis.

Os estudos sistematizados sinalizam que o PSPI está influenciando a dinâmica curricular das escolas em que está sendo implantado. Foi possível identificar que, na compreensão dos agentes implementadores, as escolas ampliaram o espaço e o tempo dedicado à discussão do currículo a partir das demandas do PSPI, para uma maior conexão entre os conteúdos convencionais da escola e aqueles relacionados aos saberes locais e aos repertórios culturais e artísticos diversificados. Os dados denotam que o Programa pode estar influenciando o uso do tempo em favor das questões pedagógicas, havendo aumento do tempo destinado ao ensino e aprendizagem entre as duas edições da Prova Brasil analisadas (2015 e 2017) nas escolas que participam do PSPI, gerando a hipótese de que esse Programa possa ser o responsável por esta mudança.

A análise dos questionários associados à Prova Brasil indica uma relação entre o percentual de conteúdos ofertados e a crença do professor na trajetória escolar de seus alunos e alunas: aqueles que cumprem mais o conteúdo também acreditam mais na potencialidade da trajetória escolar dos estudantes. Dentre os professores e professoras participantes do PSPI que mais cumprem o planejamento curricular, o percentual de alta expectativa sobre os alunos é mais elevado, uma evidência de que o Programa pode estar influenciando práticas e crenças de determinado perfil de professores e professoras.

Com base nos dados das respostas aos questionários associados à Prova Brasil (Fase 1 desta pesquisa), percebeu-se que, nas escolas participantes do PSPI, entre 2015 e 2017, ampliou-se a percepção entre os professores de que os problemas de aprendizagem

dos alunos e alunas também estão associados às questões pedagógicas – abordagem didática dos conteúdos de ensino, formação do docente, inadequação dos espaços de sala de aula – , resultado muito importante dada a tradicional crença de que tais problemas são unicamente explicados por questões sociais.

A análise das expectativas dos agentes implementadores do PSPI permite compreender aspectos do ambiente educacional no qual o Programa está sendo desenvolvido: há um número significativo de professores e professoras que não acreditam que seus alunos e alunas possam ter uma trajetória escolar completa, até chegar à faculdade. A descrença na trajetória escolar dos alunos é mais alta entre professores iniciantes e esses são mais numerosos nas escolas de territórios vulneráveis. Essa informação é importante, considerando a correlação entre desempenho escolar dos alunos e a presença de altas expectativas dos professores sobre esses alunos. Esse dado indica a necessidade de tratar com especial atenção os professores iniciantes nos processos formativos e períodos de adaptação ao ambiente da docência.

Embora a maioria dos professores que responderam à pesquisa tenda a avaliar positivamente a influência do Programa sobre o ambiente educacional, alguns marcadores dessa melhoria receberam menor adesão por parte desses profissionais: que o Programa tenha melhorado a disciplina entre os alunos, que tenha melhorado a convivência entre alunos e professores e que tenha ampliado o sentimento de pertencimento do aluno em relação à escola. São itens que tratam explicitamente da relação entre professores e alunos, o que merece atenção por parte dos gestores da Secretaria, DREs e escolares. A pesquisa mostra que quanto mais o professor vivencia aspectos negativos, como violência, presença de drogas e armas na escola, menor é a expectativa sobre a trajetória escolar dos seus alunos.

A pesquisa mostrou que os alunos participantes do PSPI de turmas mais avançadas têm expectativas mais baixas sobre sua trajetória escolar, o que nos leva a propor a hipótese de que a escola esteja contribuindo para desestimular a crença do aluno na sua própria capacidade de ter uma trajetória escolar longa.

Um outro dado relevante que a pesquisa revelou é o fato de os agentes implementadores identificarem, a partir do Programa, a necessidade de os professores modificarem aspectos de sua prática pedagógica, abandonando visões tradicionais sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa percepção foi identificada tanto entre os gestores escolares quanto entre os próprios professores.

Os dados analisados indicam que fortalecimento da capacidade de articulação interna, nas instâncias macro, meso e micro de implementação do PSPI, e também externa,

considerando parcerias como equipamentos públicos de outras áreas e também não estatais, no território e fora dele, é elemento chave para consolidar o Programa. As parcerias estabelecidas se mostram restritas, quando se observam as percepções dos vários agentes implementadores.

Articulação entre instâncias e com instituições parece ser central para caracterizar o arranjo institucional do Programa: este arranjo encontra-se insulado no âmbito interno à escola, sendo importante a constituição de meios e procedimentos, ferramentas e caminhos que propiciem ao Programa o fortalecimento da consecução do seu objetivo de ampliar a relação dos alunos com a cidade e com o território. E, em relação à articulação interna à escola, nota-se também evidências de falta de uma interação consolidada entre os agentes implementadores.

Outro ponto a ser destacado diz respeito aos recursos necessários à implementação do Programa. O POEI se mostra recurso fundamental, sendo avaliado positivamente pelos pares e fazendo uma avaliação positiva também do apoio que recebe de seus pares, porém apontando a dificuldade de efetivar as parcerias e a articulação interna à escola, para a implementação do Programa.

A deficiência na infraestrutura das escolas e de recursos humanos para a implementação do Programa merece atenção. É indicada pelos diretores que deixaram de aderir ao Programa, como razão para a interrupção da participação. Importante lembrar que é nas escolas situadas em territórios vulneráveis que o problema se mostra mais intenso, conforme denotam os dados advindos da Prova Brasil e também das percepções dos agentes implementadores.

A avaliação das condições de implementação entre os agentes implementadores apresenta algumas divergências. Apesar disso, pode-se dizer que, na percepção dos agentes implementadores do PSPI, a infraestrutura é maior desafio para a implementação do Programa do que os recursos pedagógicos.

Em relação à suficiência e adequação dos recursos humanos, com base nos dados da Prova Brasil, observou-se que o problema da falta de professores e do absenteísmo docente se tornou mais perceptível nas escolas após a implementação do Programa São Paulo Integral, sobretudo naquelas localizadas em área vulnerável. Se o PSPI não influenciou a rotatividade docente conforme denota o estudo feito nesta pesquisa, o crescimento da percepção do diretor de ampliação do problema de falta de professores e de absenteísmo docente pode estar relacionado às novas necessidades devidas à ampliação da jornada e à implementação dos territórios do saber, conforme estabelece o PSPI.

## Barreiras e dificuldades

As dificuldades do processo de implementação e os desafios para o avanço do Programa podem ser classificados em quatro grandes categorias:

- dificuldades relacionadas à disponibilidade, qualidade e quantidade da infraestrutura física das escolas, dos recursos pedagógicos à disposição das Unidades e do quadro de profissionais (sobretudo, profissionais do magistério), notadamente nas escolas de contexto vulnerável;
- dificuldades relacionadas à movimentação e ao engajamento dos colegiados da gestão democrática, à contextualização do Programa São Paulo Integral no Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais e às relações entre o Programa São Paulo Integral e a implementação do Currículo da Cidade;
- dificuldades relacionadas à articulação entre agentes implementadores e entre estes e equipamentos estatais e não estatais no território no âmbito do arranjo de implementação do Programa, considerando os aspectos de compreensão e adesão ao programa por parte dos agentes implementadores, a qualidade e a intensidade das relações entre os agentes implementadores no nível da escola e do território, e a qualidade e a intensidade das relações entre os agentes implementadores localizados nas três instâncias (Escolas, Diretorias Regionais e Secretaria Municipal de Educação);
- dificuldades relacionadas à existência e suficiência de mecanismos de monitoramento e avaliação do Programa no contínuo da cadeia de implementação (desde a Escola até a Secretaria Municipal de Educação).

Sugestões de aprimoramento para a expansão e melhoria do Programa

- Monitoramento do ensino e aprendizagem dos conteúdos do currículo prescrito;
- Compreensão das razões da insuficiência e absenteísmo de professores nas escolas que aderiram ao Programa, conforme avaliação dos diretores;
- Verificação da suficiência de recursos financeiros e de livros (suficiência e adequação do prazo de entrega);
- Criação de mecanismos indutores da equidade na distribuição dos recursos financeiros e pedagógicos e da alocação de docentes vinculados ao Programa;
- Investimento em estratégias sistemáticas de formação continuada em torno das concepções, princípios e marcos orientadores da implementação do Programa para todos os agentes de implementação;
- Definição de iniciativas específicas de sensibilização e formação de professores no campo das crenças e expectativas sobre o potencial de aprendizagem de todos os estudantes e, em particular, dos estudantes que vivem em territórios de vulnerabilidade social;

- Explicitação das responsabilidades e dos fluxos de interação intraunidades educacionais e entre essas e as Diretorias Regionais de Educação, no processo de implementação;
- Criação e/ou fortalecimento de mecanismos indutores das ações intersetoriais no processo de implementação;
- Fortalecimento dos mecanismos indutores da aplicação do princípio da gestão democrática na implementação do Programa;
- Revisão e compatibilização do quadro/módulo de docentes para a implementação do Programa e ajustes na composição da jornada do POEI;
- Construção de um marco conceitual e de uma política integrada de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa São Paulo Integral

## REFERÊNCIAS

BATISTA, A. et al. Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 2, p. 5-50, jul./dez. 2016.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

HAM, C.; HILL, M. **The policy process in the modern capitalist state**. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1993.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. New York: Russell Sage Foundation, 2010. Original ed. 1980

LOTTA, G. Agentes de implementação: um olhar para as políticas públicas. In: ENCONTRO DA ABCP, 6., 2008, São Paulo, Campinas: Unicamp, GT: Políticas Públicas, 2008.

LOTTA, G. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v.19, n. 65, jul. 2014.

PEREIRA JUNIOR, E. A; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-332, jun. 2016.

RIBEIRO, V. M.; VOVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social nos territórios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 71-87, set. 2017.

# Absenteísmo docente

## NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

### Desafio de pesquisa

A Secretaria Municipal de Educação – SME tinha como questões chave para o estudo das **políticas de valorização profissional** e de **enfrentamento à evasão** e ao **absenteísmo docente**:

- compreender a evasão e o absenteísmo docentes na RME;
- avaliar o impacto de alterações normativas (regulamentação de licenças médicas) e das condições de trabalho no absenteísmo docente;
- avaliar a efetividade dos atuais programas de valorização e permanência dos docentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

### Fundação Carlos Chagas – FCC



#### Metodologia

##### Natureza **Quantitativa**

Explicar o fenômeno do **absenteísmo** por meio de variáveis relacionadas ao perfil do **servidor público** e à sua vida funcional, mediante o desenvolvimento de análises descritiva e inferencial de informações presentes em bases de dados da SME.

##### Natureza **Qualitativa**

Entrevistas e questionários aplicados com **diretores, coordenadores pedagógicos e docentes** de vinte escolas municipais.

### Alguns resultados alcançados:



Um resultado importante foi a constatação de que, em 2018, **quanto maior foi a jornada de trabalho do servidor, maior a quantidade de faltas.**

A análise inferencial indicou que o professor com maior número esperado de ausências em 2018 é aquele **com dois ou mais cargos base e com acúmulo de cargos públicos.**

Além disso, sendo o profissional pertencente ao Quadro do Magistério, a probabilidade era a de que ele tivesse mais falta do que os demais servidores analisados.

Já a hipótese de que a **distância entre a residência e o local de trabalho** seria uma variável importante e associada à ausência docente não se confirmou nas análises desenvolvidas na etapa quantitativa da pesquisa.

# Políticas de valorização profissional e de enfrentamento à evasão e ao absenteísmo docente na Rede Municipal de Ensino - RME

**Instituição responsável:**

Fundação Carlos Chagas - FCC

**Equipe de pesquisa:**

Fabiana Silva Fernandes

Claudia Leme Ferreira Davis

Raquel da Cunha Valle

Claudia Oliveira Pimenta Adriano Moro

Vandré Gomes da Silva

## Introdução

Essa pesquisa, demandada pela Secretaria Municipal de Educação - SME de São Paulo, buscou descrever como se configura o absenteísmo docente na rede de ensino. Esse fenômeno caracteriza-se pela ausência do funcionário ao posto de trabalho, por diversos fatores como problemas de saúde, direitos legais, acidentes, bem como fatores sociais e culturais e dificuldades de deslocamento até o local de trabalho. Nas escassas produções encontradas, relativas à área educacional, o conceito de absenteísmo de Chiavenato (1979) tem sido o mais frequentemente adotado (TAVARES *et al.*, 2009; PORTO, 2010), definido como ausência do indivíduo ao ambiente de trabalho, seja por atraso ou por falta, algo que se refere também ao cumprimento parcial da jornada de trabalho, nos casos de atraso na entrada e adiantamento de saída (DELCHIARO, 2009).

Muito embora Chiavenato não considere como ausências as decorrentes de doenças prolongadas ou de licença legal, entendeu-se, nesse trabalho, que as licenças também deveriam ser objeto de investigação, já que demandam determinadas estratégias organizacionais para substituir, temporariamente, o professor ausente. Nesse sentido, ponderou-se que faltas e licenças referem-se às ausências ao posto de trabalho e, o absenteísmo, como um fenômeno caracterizado pelos dois tipos de ausência, cujo efeito sobre o ambiente escolar e sobre a qualidade da educação está relacionado com o número de servidores ausentes no dia a dia da escola, especialmente professores, e a frequência dessas ausências ao longo do ano letivo. Faltas constituem, portanto, desafios para a Unidade Educacional, que precisa providenciar em caráter emergencial a substituição do professor (ou dos professores) ou mesmo promover um rearranjo de turmas e docentes para que a rotina escolar seja viabilizada. Licenças, por sua vez, são problemas enfrentados pela SME e a administração de recursos humanos, pois demandam a contratação de um substituto ou a realocação temporária dos professores, sendo de interesse verificar a frequência com que ocorrem ao longo do ano letivo.

Os fatores associados à saúde do profissional, nos estudos sobre o absenteísmo, têm sido investigados no campo organizacional e empresarial, por serem considerados um problema importante nas organizações (SPÓSITO *et al.*, 2014; ANDRADE *et al.*, 2017; ALTOÉ, 2013; FLORES *et al.*, 2016; MARTINATO, M. *et al.*, 2010). Na educação, por sua vez, o absenteísmo configura uma situação que implica, de um lado, doenças decorrentes do trabalho e, de outro, custos econômicos e sociais importantes, quando se pensa na saúde dos docentes e nos prejuízos à aprendizagem dos estudantes da escola básica. Encontrou-se, na literatura, um grupo de estudos que aponta o absenteísmo como intimamente ligado às condições precárias de trabalho, bem como

à presença de fatores estressores que resultam em adoecimento. De maneira geral, as pesquisas salientam que compreender as razões das faltas ao trabalho constitui um importante subsídio para a elaboração de estratégias de proteção e promoção à saúde do docente, levando ao aprimoramento do aproveitamento escolar (CHEN, 2017).

No que tange à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, parte das pesquisas consultadas possui caráter exploratório, dada a existência de poucos estudos sobre o tema e a falta de acesso a dados sobre as ausências de professores<sup>1</sup>.

Considerando esse contexto, a pesquisa em tela reuniu dados quantitativos para o estudo do fenômeno, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação - SME, que possibilitaram descrever o absenteísmo docente na Rede Municipal de Ensino, identificando fatores associados e definindo sua abrangência. Também foi realizada uma etapa qualitativa de investigação, em uma amostra de escolas do município, para aprofundar e problematizar os achados da análise quantitativa, bem como estudar o clima organizacional dessas escolas para verificar a existência de relações entre o clima e ausência docente.

Nestes termos, esse estudo teve como objetivo central descrever e analisar as características e a abrangência do absenteísmo docente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Os objetivos específicos foram: i) conferir como se tem dado o absenteísmo por tipo de ausência, em relação ao perfil dos professores, sua carreira e jornada de trabalho; ii) analisar o absenteísmo docente, associando-o a diferentes condições de trabalho do professor; iii) delinear o perfil dos docentes que apresentam alto índice de absenteísmo; iv) identificar características do clima organizacional que podem estar associadas ao absenteísmo, em uma amostra de escolas.

## Metodologia

O estudo desenvolveu-se em duas etapas, uma de natureza quantitativa e outra, qualitativa. A primeira etapa teve por propósito: verificar como se configurava o absenteísmo por tipo de ausência, em relação ao perfil dos servidores públicos da SME, sua carreira e jornada de trabalho; analisar o absenteísmo docente associando-o a diferentes condições de trabalho do professor, sua experiência profissional e sua jornada semanal, e delinear o perfil dos docentes que apresentavam alto índice de absenteísmo. A etapa qualitativa foi constituída pela análise documental e pesquisa de

---

1. Destaca-se que há dados disponíveis e que a SME tem se esforçado na coleta e atualização das bases, mas nem todos são publicados, por se tratar de informações sobre o quadro de funcionários, para finalidades administrativas. O acesso a esses dados é controlado e precisa ser autorizado pelas instâncias responsáveis da Prefeitura Municipal. Além disso, é necessário um trabalho de reorganização das bases existentes para a finalidade de pesquisa, o que torna o processo de investigação desses dados um desafio.

campo e procurou: fazer o levantamento e a análise de produções acadêmicas sobre o tema, a legislação pertinente e fontes documentais da SME; identificar, em uma amostra intencional de escolas vinculadas às diferentes Diretorias Regionais de Educação (DREs) do município, se algumas características do clima escolar poderiam estar associadas ao absenteísmo docente; conhecer estratégias da escola para lidar com as ausências e compreender algumas concepções dos sujeitos sobre o tema. Foram definidos como critérios de seleção das escolas: número médio de ausências de servidores públicos na Unidade Educacional, no ano de 2018, localização da escola, de modo a contemplar todas as DREs e, ainda, o indicador de complexidade de gestão (INEP, 2014).

A etapa quantitativa buscou explicar o fenômeno do absenteísmo, por meio de variáveis relacionadas ao perfil do servidor público e à sua vida funcional, mediante o desenvolvimento de análises descritiva e inferencial de informações presentes em bases de dados da SME. Foram consideradas variáveis importantes, após o estudo dos dados disponíveis, as modalidades de ausência no trabalho (abono, falta justificada, injustificada e os diversos tipos de licença e afastamentos, conforme os termos da legislação) e a quantidade de faltas e licenças, no ano, por servidor público. Além desses aspectos, também foram consideradas informações relativas ao perfil dos servidores (formação, idade, sexo); carreira, jornada de trabalho e condições de trabalho.

Procedeu-se à análise descritiva dos dados, iniciando-se, primeiramente, por uma análise longitudinal, do período de 2009 a 2018, sobre os tipos de ausência, relacionados aos grupos de servidores pertencentes à SME (Quadro do Magistério – MAG; Quadro de Especialistas – ESP; Quadro de Apoio – APO e Outros funcionários – OUT). Em seguida, elaborou-se uma análise mais aprofundada das ausências dos servidores do Quadro do Magistério, no ano de 2018, em que foram associadas variáveis de perfil, carreira, condições de trabalho e jornada com a média de eventos de ausência no ano e a média de dias de ausência no ano. Finalmente, desenvolveu-se uma análise inferencial, em que foi considerado um recorte transversal das informações dos servidores municipais, referentes ao ano de 2018. Foi adotado o modelo de regressão Binomial Negativo Inflacionado de Zeros, que permitiu apreender a probabilidade de o servidor não faltar, durante o ano de 2018, e o número médio de faltas do servidor durante o ano. Utilizou-se método Forward, antes da elaboração do modelo, para selecionar as variáveis que possuíam maior significância, quando relacionadas com a variável “ausência”, composta pelo número de ausências (faltas e licenças) do servidor, em 2018. As variáveis candidatas para o modelo de análise de regressão estavam relacionadas a: características pessoais (se pertencia ou não ao quadro do Magistério, sexo e idade); formação acadêmica (nível máximo de formação e

tempo de formação); carreira (tempo de carreira e situação funcional); jornada de trabalho (hora relógio, se tem um ou mais cargos base, se tem cargo sobreposto ou não, número de cargos sobrepostos, se possui acúmulo de cargos) e condições de trabalho (tempo de duração da última lotação em 2018, se está lotado em uma única escola, distância média entre residência e escola, distância máxima entre residência e escola e se mora ou não na capital).

No âmbito da etapa qualitativa de pesquisa, realizou-se a coleta de dados em campo, em uma amostra de 20 unidades escolares. Os instrumentos de coleta de dados, elaborados pelos pesquisadores, foram: roteiros de entrevistas para diretores, coordenadores pedagógicos e um professor considerado assíduo pelo coordenador, portanto mais isento para falar a respeito do absentismo e dois questionários sobre clima organizacional das escolas, um voltado aos docentes da Unidade Educacional e outro aos gestores escolares. Ambos os questionários contavam com uma parte que explorava o perfil dos sujeitos respondentes e outra que tratava de duas dimensões relacionadas com o clima organizacional: relações com o trabalho e gestão e participação. Os itens avaliativos foram elaborados no formato Likert de quatro pontos. No conjunto dos itens, constam aqueles que dizem respeito a aspectos relacionais que, em ambos os questionários, buscam conhecer as diferentes perspectivas dos participantes sobre um mesmo tema, bem como itens exclusivos para cada um dos atores escolares (professores e gestores).

Os resultados das duas etapas foram interpretados à luz dos achados da bibliografia consultada e da análise do aparato legal que tipifica as ausências previstas para os funcionários, notadamente, do Estatuto do Funcionário Público do Município de São Paulo (São Paulo, 1979).

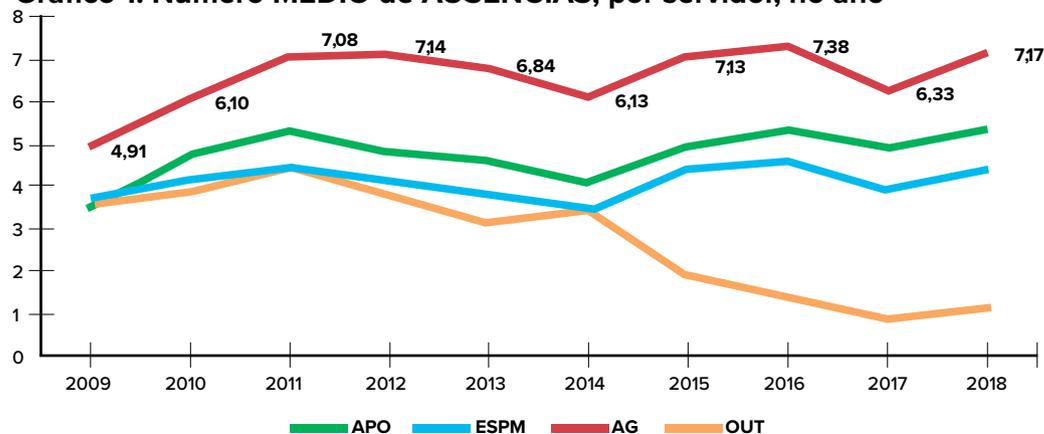
Duas hipóteses foram levantadas para serem investigadas ao longo da pesquisa: a) professores com maior carga horária de trabalho ou que apresentam mais de um vínculo profissional tendem a faltar mais? e b) quanto maior o tempo de deslocamento para o trabalho, maior a possibilidade de o professor faltar? Essas duas suposições exigiram a obtenção de dados sobre a jornada de trabalho do professor, seus vínculos empregatícios e o Código de Endereçamento Postal - CEP residencial e da escola.

### **Apresentação e interpretação dos resultados**

Na análise longitudinal, foi observado, ao se considerar as ausências como um todo (soma das faltas e licenças), ao longo dos 10 anos, que os servidores do tipo MAG apresentam um número médio de ausências, por servidor, maior do que os demais servidores. O gráfico 1 faz a comparação entre as quatro categorias de servidores e explicita o número médio de ausências dos servidores do Quadro do Magistério.

Os demais gráficos que comparam as ausências dos servidores, ao longo do tempo, seguem o mesmo padrão de registro, para que se possa identificar mais facilmente os dados dos funcionários pertencentes a esse Quadro.

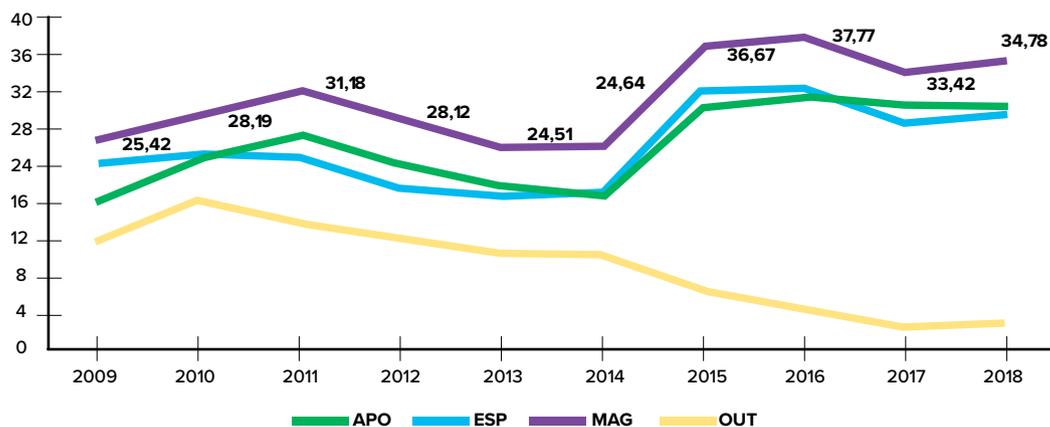
**Gráfico 1. Número MÉDIO de AUSÊNCIAS, por servidor, no ano**



Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

O número médio desses eventos, por servidor do tipo MAG, fica em torno de 6,6 por ano, tendo variado de 4,91, em 2009, a 7,38, em 2016, conforme o Gráfico 1. No entanto, essa informação não retrata o número de dias que o servidor ficou afastado. Nesse sentido, os dados também foram organizados de modo a explicitar o número médio de dias que o servidor esteve ausente no ano de 2018. O Gráfico 2 trata dessa informação para o total de ausências.

**Gráfico 2. Número MÉDIO de DIAS de AUSÊNCIA, por servidor, no ano**



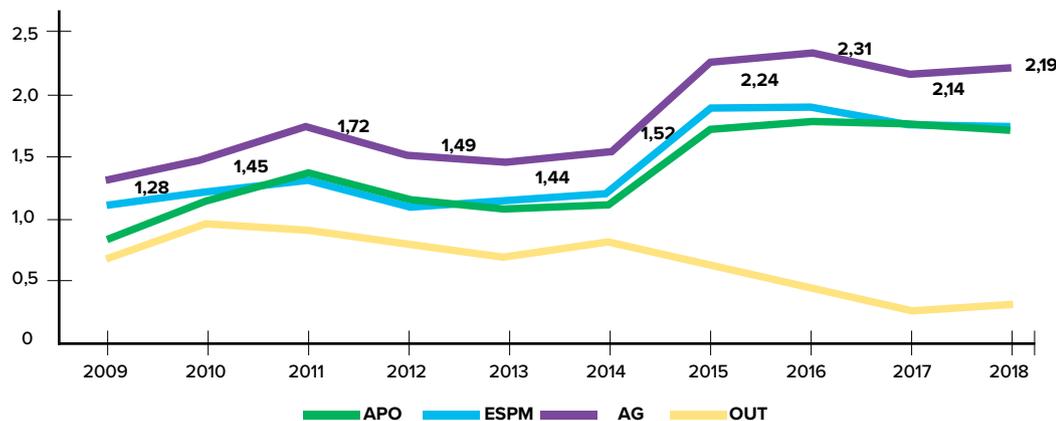
Fonte: CIEDU/SME; Elaboração dos autores

O número médio de dias de ausência, por servidor, é expressivamente alto (Gráfico 2), em contraposição ao número de eventos ocorridos, por servidor, tal como indicado no Gráfico 1. Para servidores do tipo MAG, fica em torno de 30,5 dias por servidor, por ano,

tendo variado de 24,51, em 2013, a 37,77, em 2016, o que significa que, em um ano letivo, os servidores do tipo MAG afastam-se, aproximadamente, um mês.

Em relação aos casos de afastamento por licenças, os servidores do tipo MAG apresentam um número médio de licenças, por funcionário, maior do que os demais servidores, ao longo de todos os 10 anos, como se observa no Gráfico 3.

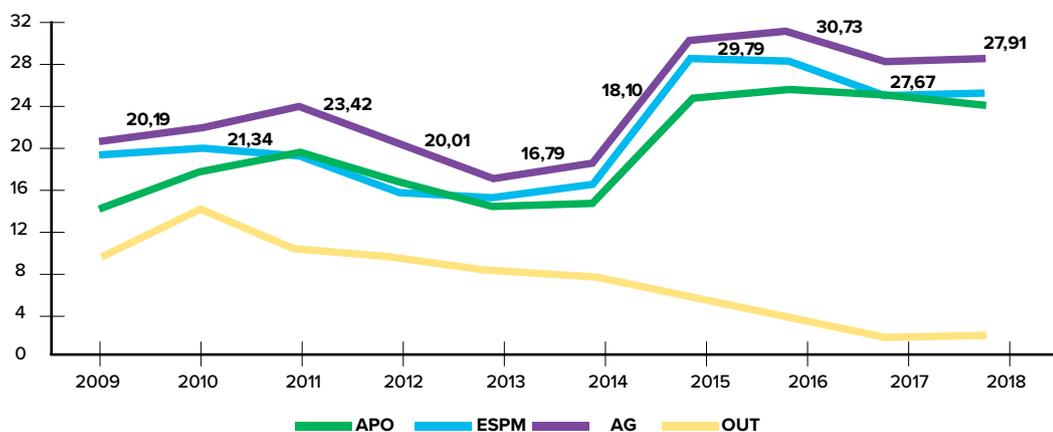
**Gráfico 3. Número MÉDIO de LICENÇAS, por servidor, no ano**



Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

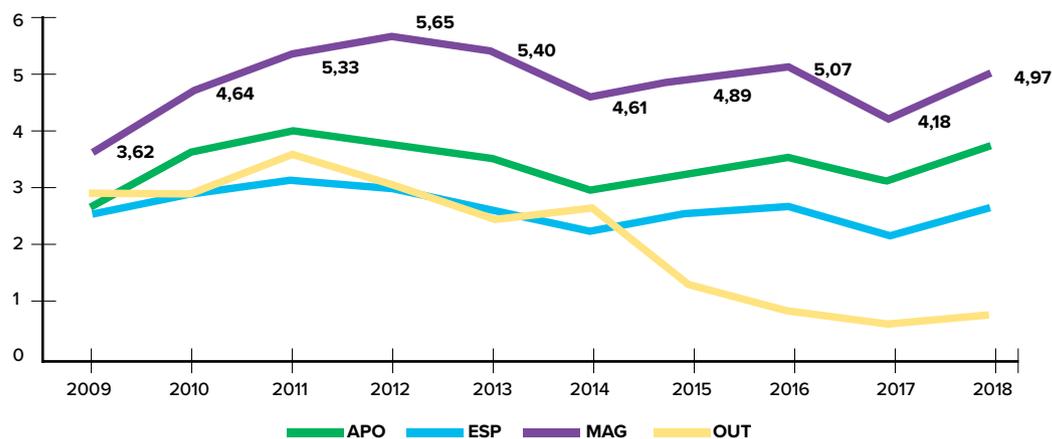
Considerando-se o número médio de licenças, o servidor do tipo MAG possui cerca 1,8 licenças por ano (Gráfico 3). Já o número médio de dias de licença, por servidor, de acordo com o Gráfico 4, é bastante alto. Para servidores do tipo MAG, ele fica em torno de 24 dias, por servidor, por ano, tendo variado de 16,79 em 2013 a 30,73 em 2016.

**Gráfico 4. Número MÉDIO de dias de LICENÇAS, por servidor, no ano**



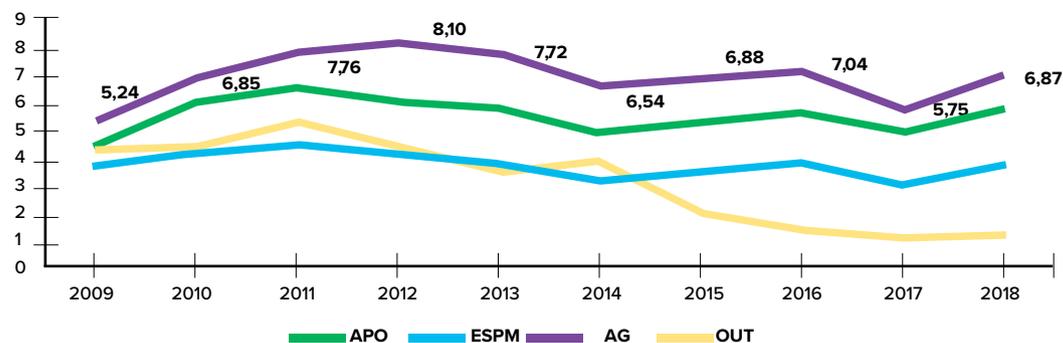
Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

Em relação ao conjunto de faltas, ao longo de todos os 10 anos, o Gráfico 5 indica que os servidores do tipo MAG apresentam um número médio de faltas, por servidor maior que os demais servidores.

**Gráfico 5. Número MÉDIO de FALTAS, por servidor, no ano**

Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

Observa-se comportamento bastante semelhante quando se considera o número médio de dias de falta, ao invés do número médio de eventos (Gráfico 5). O número médio de faltas por servidor do tipo MAG fica em torno de 5 (cinco) por ano, tendo variado de 3,62, em 2009, a 5,65, em 2012. Quando considerado o número médio de dias de faltas por servidor do tipo MAG, a média fica em torno de sete (7) por ano, tendo variado de 5,24, em 2009, a 8,10, em 2012 (Gráfico 6).

**Gráfico 6. Número MÉDIO de DIAS de FALTAS, por servidor, no ano**

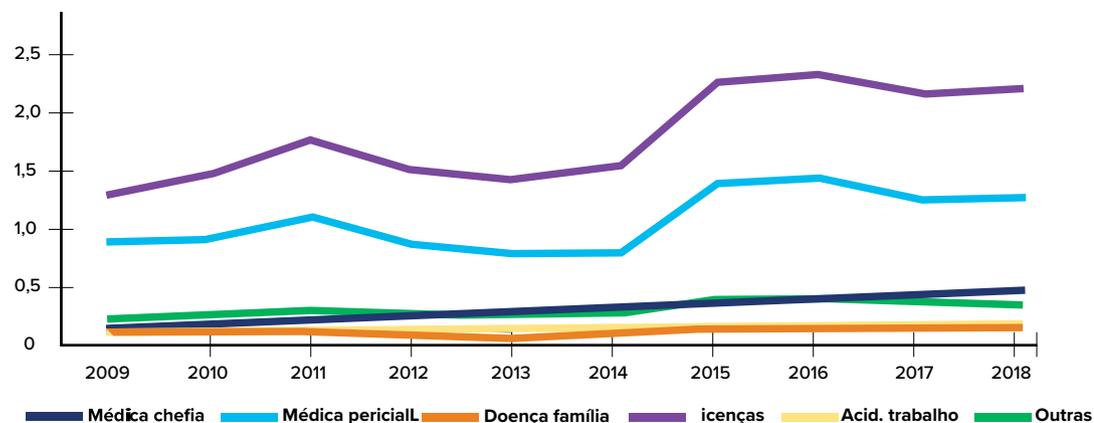
Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

Quando considerado o número médio de faltas (à exceção das abonadas), os servidores do tipo MAG, ao longo de todos os 10 anos, apresentam um número maior que os demais servidores (Gráfico 7): o número médio de faltas (exceto abonadas) por servidor do tipo MAG fica em torno de 1 (um) por ano, tendo variado de 0,76, em 2009, a 1,18, em 2011.

Considerando-se apenas as licenças dos servidores do Quadro do Magistério, ao longo de todos os 10 anos, observa-se um número médio de LICENÇAS por servidor relativamente baixo (1,78). E, dentre os diversos tipos, as que ocorrem em maior

número médio, por servidor MAG, são, também, as médias por concessão pericial, como mostra o Gráfico 7, a seguir:

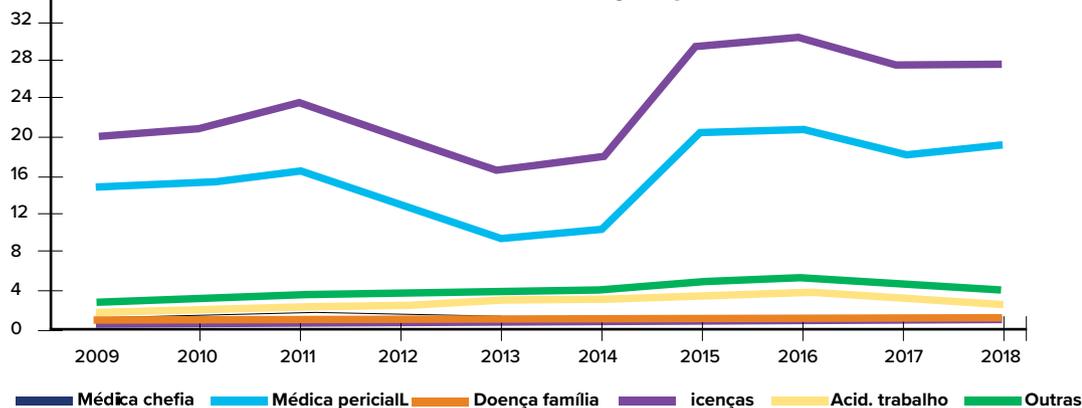
**Gráfico 7. Número MÉDIO de eventos, por servidor MAG, no ano**



Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

Contudo, o número médio de **dias** de licença, por servidor, é bastante alto. Para os servidores do tipo MAG fica em torno de 24 dias por servidor, por ano, tendo variado de 16,79, em 2013, a 30,73, em 2016, como demonstra o Gráfico 8. Assim, apesar de haver um número médio relativamente pequeno de servidores que tiram licenças no ano, o número médio de dias em que esses servidores ficam em licença, fora do local de trabalho, é alto.

**Gráfico 8. Número MÉDIO de DIAS de licenças, por servidor MAG, no ano**



Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

Tendo-se desenvolvido o estudo longitudinal do conjunto dos servidores da SME, procedeu-se com a análise descritiva de dados sobre o Quadro do Magistério, por meio do estabelecimento de relações entre número de ausências e dias de ausências com variáveis de perfil, de carreira, de jornada e de condições

de trabalho. Não sendo possível apresentar todas as análises realizadas, serão explicitadas as informações mais relevantes.

Em primeiro lugar, analisando o tempo de carreira e o número de eventos de ausência, obtém-se a seguinte informação, conforme Tabela 1:

**Tabela 1 - Tempo de Carreira do servidor do quadro do magistério, por RF, até 01-01-2018, segundo o número de ausências**

| Tempo de carreira | Sem ausência | %   | 1 a 10 ausências | %    | 11 a 20 ausências | %    | Mais de 20 ausências | %   | Total | %   |
|-------------------|--------------|-----|------------------|------|-------------------|------|----------------------|-----|-------|-----|
| Menos de 5 anos   | 317          | 2,2 | 10788            | 74,8 | 2914              | 20,2 | 397                  | 2,8 | 14416 | 100 |
| 5 – 15 anos       | 799          | 3,7 | 13712            | 64,1 | 5489              | 25,6 | 1406                 | 6,6 | 21406 | 100 |
| 15 – 25 anos      | 667          | 4,4 | 9455             | 61,9 | 3988              | 26,1 | 1154                 | 7,6 | 15264 | 100 |
| 25 anos ou mais   | 182          | 7,2 | 1679             | 66,4 | 578               | 22,9 | 90                   | 3,6 | 2529  | 100 |
| Total             | 1965         | 3,7 | 35634            | 66,5 | 12969             | 24,2 | 3047                 | 5,7 | 53615 | 100 |

Fonte: SME/CIEDU. Elaboração dos autores

Analisando-se a tabela 1, verifica-se que a grande concentração dos profissionais em relação às ausências, independentemente do tempo de carreira, está em torno de 1 a 10 ausências no ano de 2018. Os profissionais que menos se ausentaram foram aqueles que possuem 25 anos ou mais de carreira (7,2%) e os docentes com 15 a 25 anos de carreira têm uma proporção maior de sujeitos com mais de 20 ausências (7,6%), em relação aos demais.

Ao avaliar a situação funcional e o número de eventos de ausência, observa-se que o grupo de docentes efetivos tende a faltar mais do que o contratado, tal como indica a Tabela 2.

**Tabela 2 – Ausência dos servidores do quadro MAG, segundo situação funcional, em 2018**

| Situação Funcional | Sem ausência | %    | 1 a 10 ausências | %    | 11 a 20 ausências | %    | Mais de 20 ausências | %   | Total | %   |
|--------------------|--------------|------|------------------|------|-------------------|------|----------------------|-----|-------|-----|
| Efetivo            | 1857         | 3,5  | 34882            | 66,4 | 12778             | 24,3 | 3034                 | 5,8 | 52551 | 100 |
| Contratado         | 87           | 10,5 | 598              | 72,0 | 137               | 16,5 | 8                    | 1,0 | 830   | 100 |
| Outros             | 21           | 9,0  | 154              | 65,8 | 54                | 23,1 | 5                    | 2,1 | 234   | 100 |
| Total              | 1965         | 3,7  | 35634            | 66,5 | 12969             | 24,2 | 3047                 | 5,7 | 53615 | 100 |

Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

Associando-se as informações relativas à carga horária semanal dos servidores do Quadro do Magistério com o número de eventos de ausências em 2018, obtém-se a

informação, como mostra a Tabela 3, de que os funcionários que têm 30 horas semanais ou menos concentram suas ausências em torno de 1 a 10 eventos enquanto, entre os servidores com mais de 40 horas, há uma proporção maior de sujeitos que possuem mais de 20 eventos de ausência no ano.

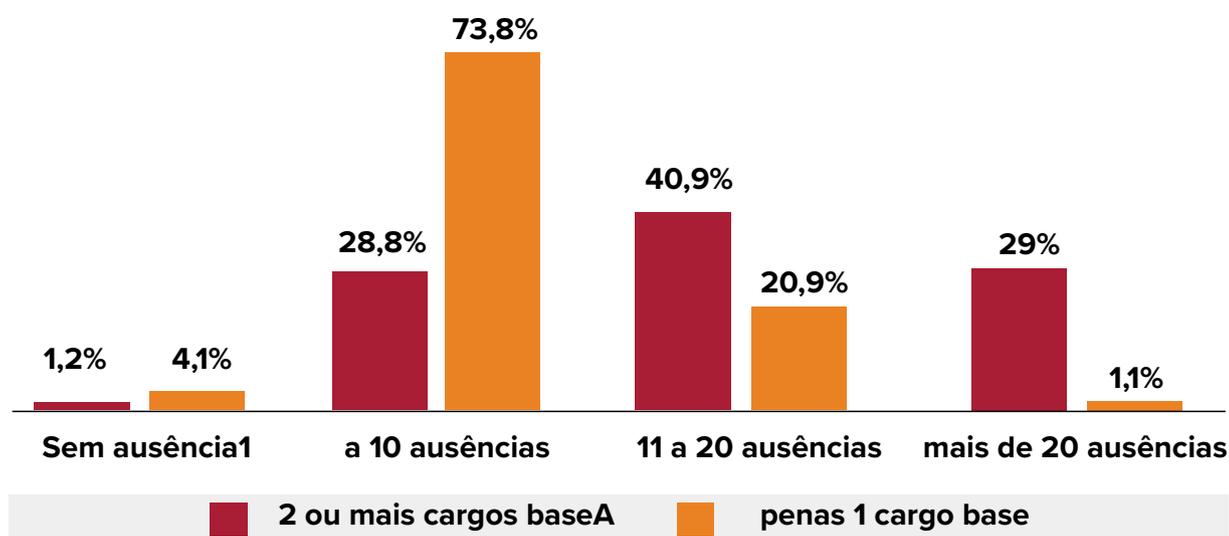
**Tabela 3 – Carga horária dos servidores do quadro MAG por número de ausência, em 2018**

| carga horária     | Sem ausência | % | 1 a 10 ausências | %  | 11 a 20 ausências | %  | Mais de 20 ausências | %  | Total | %   |
|-------------------|--------------|---|------------------|----|-------------------|----|----------------------|----|-------|-----|
| Menos de 30 horas | 182          | 3 | 3881             | 70 | 1424              | 26 | 96                   | 2  | 5583  | 100 |
| 30 horas          | 835          | 2 | 25329            | 74 | 7577              | 22 | 393                  | 1  | 34134 | 100 |
| 40 horas          | 2            | 8 | 15               | 60 | 5                 | 20 | 3                    | 12 | 25    | 100 |
| Mais de 40 horas  | 944          | 7 | 6407             | 46 | 3963              | 29 | 2555                 | 18 | 13869 | 100 |
| Total             | 1963         | 4 | 35632            | 67 | 12969             | 24 | 3047                 | 6  | 53611 | 100 |

Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

Tomando o cargo base, nota-se, no Gráfico 8, que os professores que estão com mais de um cargo base tendem a se concentrar, em termos de número de ausências, nas categorias “11 a 20 ausências” ou “mais de 20 ausências”, diferentemente dos professores que contam com apenas um cargo base. Nesse sentido, os dados parecem indicar que **quanto maior a carga de trabalho do indivíduo, maior a tendência de que ele se ausente com mais frequência.**

**Gráfico 9 – Proporção de número de ausências do servidor do quadro MAG por quantidade de cargo base, em 2018**



Fonte: CIEDU/SME. Elaboração dos autores

Dando prosseguimento à apresentação dos resultados da dimensão quantitativa da pesquisa, é importante destacar que a análise inferencial consistiu na tentativa de explicar o fenômeno do absenteísmo, pelo menos em parte, por meio da elaboração de um modelo estatístico. O modelo Binomial Negativo Inflacionado de Zeros possibilitou investigar o fenômeno e estimar a probabilidade do servidor não faltar, durante o ano de 2018 e o número médio de faltas do servidor, durante o mesmo período.

As variáveis que se mostraram significativas para explicar as diferenças no número de faltas do servidor foram as apresentadas no Quadro 1.

### Quadro 1: Variáveis explicativas para o fenômeno do absenteísmo

| Variáveis  | Categorias   |
|--|--|
| <b>Características pessoais</b>                  |  |
| Indicador de quadro MAG                          | 1: MAG<br>0: outros  |
| Sexo   | 0: F<br>1: M   |
| Faixa etária (4 níveis)                          | 1: menos de 35<br>2: 35 l-- 45<br>3: 45 l-- 55<br>4: 55 ou mais              |
| <b>Formação acadêmica</b>                        |  |
| Nível de formação máximo (4 níveis)              | 1: sem informação,<br>2: bacharelado<br>3: licenciaturas<br>4: pós-graduação |
| <b>Carreira</b>                                  |  |
| Situação Funcional                               | 1: efetivo<br>2: contratado<br>3: outros                                     |
| Possui apenas 1 cargo base em 2018?              | 0: não (2 ou mais)<br>1: sim   |
| número de cargos SOBREPOSTOS do servidor em 2018 | 1: nenhum<br>2: 1 cargo<br>3: 2 ou mais                                      |
| Há ACÚMULO de cargos públicos?                   | 1: sim<br>2: não<br>3: sem informação  |

De forma sintética, alguns resultados obtidos na análise inferencial foram os seguintes:

- a chance de o servidor do Quadro do Magistério não faltar é **93% menor** do que a dos demais servidores;
- servidores do Quadro do Magistério faltam mais e é esperado que tenham um número de ausências 15% maior do que demais servidores;
- um servidor que possui apenas um cargo base ausenta-se 45% menos do que aqueles que possuem dois ou mais cargos base;
- se o servidor possui um cargo sobreposto, a chance de ele **não faltar** é 3,6 vezes maior do que aquele que não tem cargo algum;
- servidores com 1 cargo sobreposto têm um número esperado de ausências 29% menor do que aqueles que não têm. Da mesma forma, servidores com dois ou mais cargos sobrepostos têm um número esperado de ausências 50% menor do que aqueles que não têm cargo sobreposto nenhum;
- servidores que não tem acúmulo de cargos públicos têm um número esperado de ausências 19% menor do que daqueles que têm acúmulo;
- a formação máxima também é uma variável que explica, em parte, o absentismo, pois o professor com pós-graduação tem um número esperado de ausências 10% menor do que os possuem formação máxima em nível de licenciatura;
- professores mais velhos e, possivelmente, com tempo de carreira maior, ausentam-se menos;
- o servidor contratado tem quase 22 vezes mais chance de **não faltar** do que o efetivo.

Ademais, o modelo permitiu estimar o perfil do servidor com maior probabilidade de **não faltar**, cujas características são as seguintes:

- não pertence ao quadro MAG;
- tem apenas 1 cargo BASE;
- tem 2 ou mais cargos SOBREPOSTOS;
- não há informação sobre ACÚMULO de cargos públicos;
- o nível máximo de formação é o bacharelado;
- tem 55 anos ou mais;
- a situação funcional em 2018 é “outra” (não é efetivo e nem contratado).

Assim, um servidor com as características acima tem um número esperado de AUSÊNCIAS estimado pelo modelo em aproximadamente 0 (zero).

Por outro lado, também é possível observar o perfil do servidor com um número médio **alto** de ausências, em 2018:

- pertence ao quadro MAG;
- tem 2 ou mais cargos BASE;

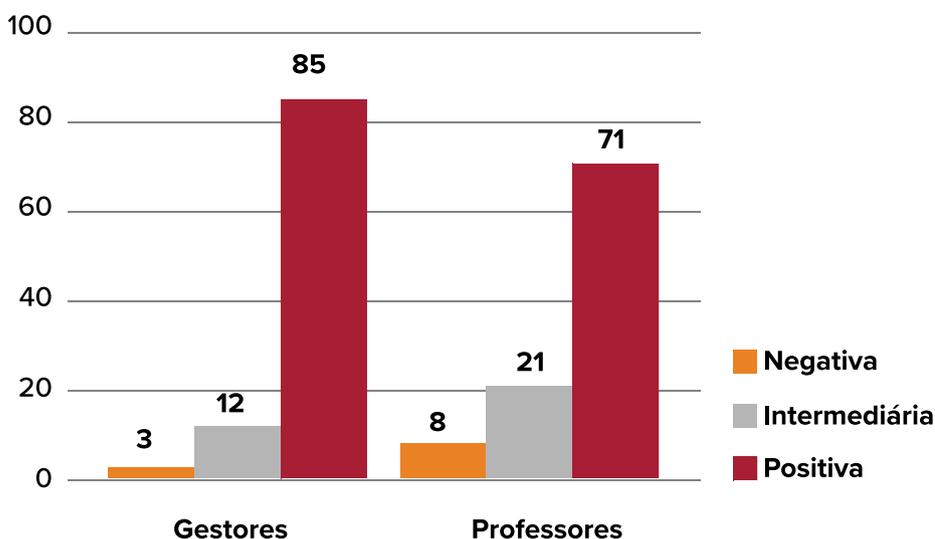
- não tem nenhum cargo SOBREPOSTO;
- tem ACÚMULO de cargos públicos;
- não há informação sobre o nível máximo de formação;
- tem menos de 35 anos;
- é efetivo.

Assim, um servidor com as características listadas tem um número esperado de **ausências** estimado pelo modelo em aproximadamente 22.

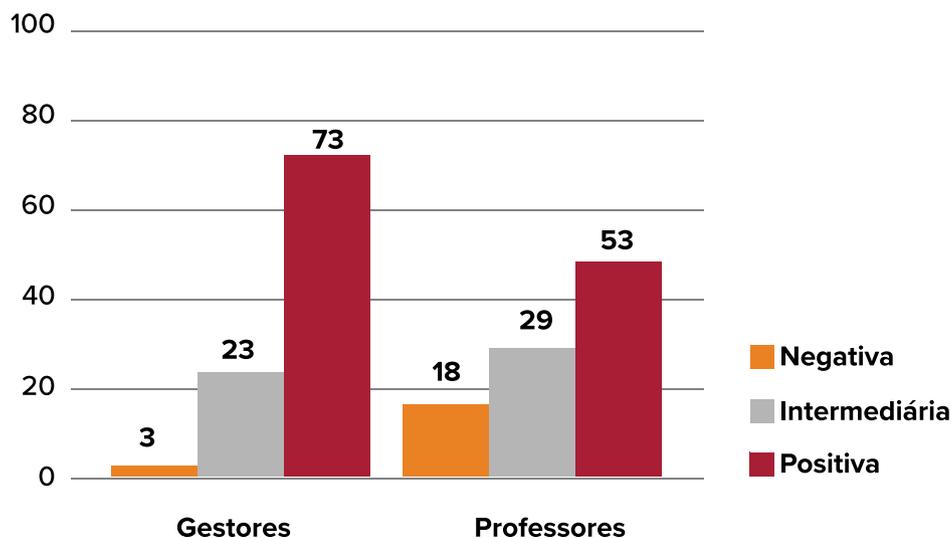
A análise do clima organizacional permitiu verificar uma associação entre clima e absentismo. Isso foi constatado para duas dimensões de clima, concernentes às relações de trabalho que os sujeitos estabelecem na Unidade Educacional e a percepções que possuem sobre a gestão e a participação dos diferentes profissionais nos processos decisórios.

Os Gráficos 10 e 11 comparam a percepção de professores e gestores sobre as relações de trabalho. No que tange aos dois grupos extremos de escolas, o grupo que tem mais faltas e o que tem menos faltas, o que se verifica é que para gestores e professores, em escolas que possuem um índice maior de absentismo, a percepção sobre as relações de trabalho no interior do estabelecimento parece ser um pouco mais negativa.

**Gráfico 10 – As relações com o trabalho: escolas com menor absentismo**

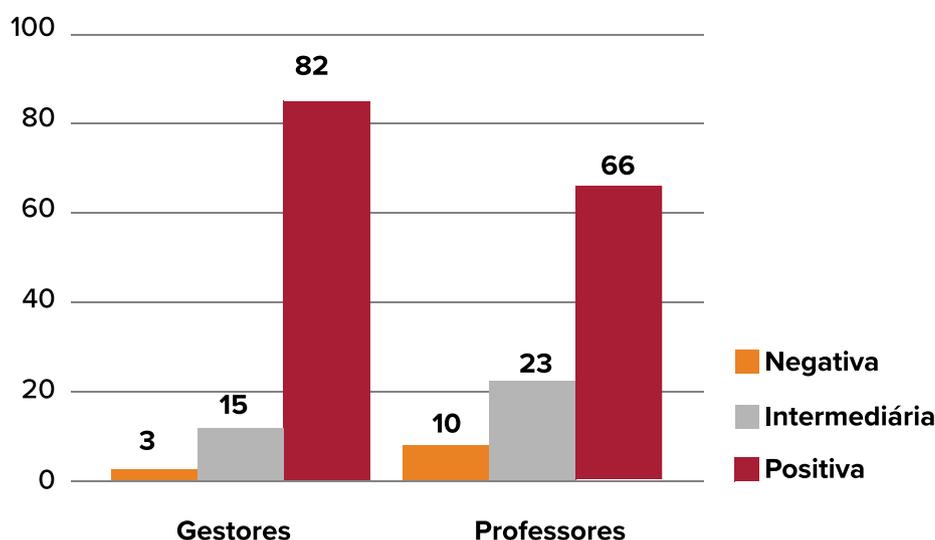


Elaboração dos autores

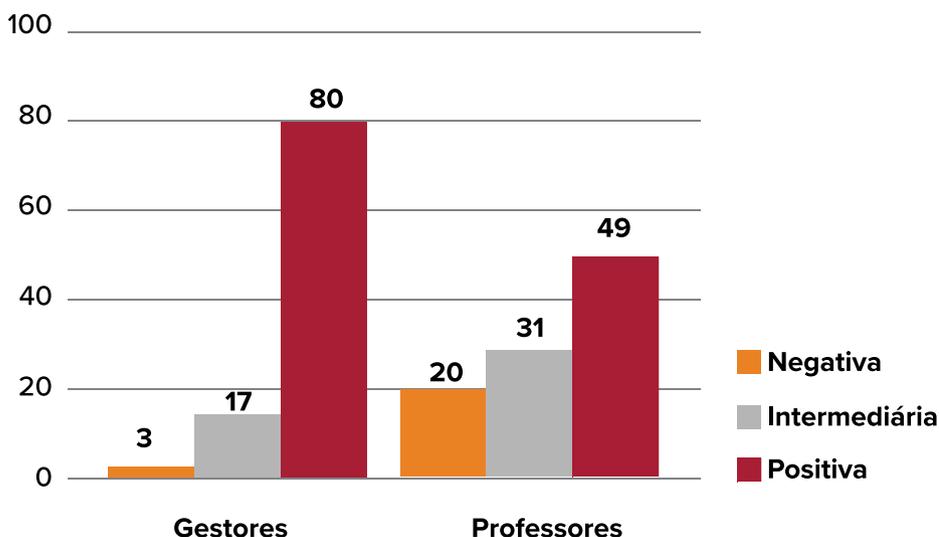
**Gráfico 11 – Relações de trabalho: escolas com maior absenteísmo**

Elaboração dos autores

Os Gráficos 12 e 13 comparam a percepção de professores e gestores sobre a dimensão “gestão e participação”, em relação aos dois grupos extremos de escolas: o grupo que tem mais faltas e o que tem menos faltas. Percebe-se que gestores tendem a ter uma percepção mais positiva do que professores, em ambos os grupos extremos. Já entre os professores, parece haver uma percepção sobre a gestão e a participação mais positiva nas escolas com menor absenteísmo (66,3%) do que naquelas com maior número de ausências (49,2%).

**Gráfico 12 – Gestão e participação: escolas com menor absenteísmo**

Elaboração dos autores

**Gráfico 13 – Gestão e participação: escolas com maior absenteísmo**

Elaboração dos autores

Finalmente, considerando as entrevistas realizadas, as condições de trabalho afetam em muito o clima organizacional, aspecto apontado tanto por professores, quanto por diretores e coordenadores pedagógicos como obstáculos que desestimulam o trabalho docente. Conforme indicado pelos participantes, as más condições de trabalho envolvem a desvalorização dos professores, o excesso de alunos nas salas de aula, a falta de professores substitutos, de funcionários de apoio e de professores em determinadas disciplinas, em razão de licenças médicas e/ou de não preenchimento de vagas para docentes. Essas últimas, particularmente, criam muitos problemas para as escolas. Os participantes, embora tenham afirmado que o professor adocece em razão das condições de trabalho, do estresse e do cansaço, sentem-se incomodados com essa modalidade de licença, na medida em que os procedimentos periciais são lentos e a substituição do profissional igualmente morosa, havendo, inclusive, casos em que ela não ocorre. Já as faltas abonadas tendem a ser consideradas como um direito do professor, havendo aqueles que as utilizam mesmo sem necessidade. Esse recurso é também muito utilizado em razão da relativa facilidade para obter-se um atestado médico que justifique a falta abonada. Ademais, gestores sentem-se impotentes para diminuir o número de faltas docentes, uma vez que o amparo legal e a rigidez dos procedimentos administrativos os imobilizam, muito embora eles procurem dialogar e negociar com o docente para que ele não falte.

Um aspecto que chamou a atenção nos resultados foi o incômodo demonstrado, principalmente por parte dos professores e coordenadores pedagógicos, com os

alunos, já que entendem serem eles uma das causas das faltas e licenças. Assim, parte da responsabilidade pela ausência docente foi imputada aos alunos, em razão de sua indisciplina, violência, falta de educação e vulnerabilidade social, bem como por não contarem com o apoio de suas famílias.

## Conclusões

Um resultado importante foi a constatação de que, em 2018, quanto maior foi a jornada de trabalho do servidor, maior a quantidade de faltas. A análise inferencial indicou que o professor com maior número esperado de ausências em 2018 é aquele com dois ou mais cargos base e com acúmulo de cargos públicos. Além disso, sendo o profissional, pertencente ao Quadro do Magistério, a probabilidade era a de que ele tivesse mais faltas do que os demais servidores, em 2018, o que também está em consonância com a análise descritiva longitudinal.

A hipótese de que a distância entre a residência e o local de trabalho seria uma variável importante e associada à ausência docente não se confirmou nas análises desenvolvidas na etapa quantitativa da pesquisa.

O estudo do clima organizacional, controlado pela quantidade de ausências na amostra de escolas, permitiu verificar que existe uma associação entre clima e ausência: em escolas com maior absenteísmo, professores e gestores escolares têm uma percepção mais negativa sobre seu ambiente de trabalho, enquanto em escolas com menor ausência docente, as percepções são mais positivas. Não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre clima e absenteísmo docente, mas é possível a realização de um trabalho de intervenção nas escolas que busque agir nos dois aspectos, uma vez que são variáveis associadas.

Tendo como base as informações obtidas nas entrevistas, indica-se ser necessário, para a conquista do direito à educação pública, alertar os cursos de formação inicial e continuada para o magistério de que a presença dos professores na escola é fundamental para se assegurar aos alunos tanto a aprendizagem prevista no currículo, como a trajetória escolar bem sucedida. Além disso, é central também trabalhar com as significações que os docentes fazem sobre seu contrato de trabalho: as faltas abonadas não se configuram como direitos dos professores. Ao contrário, elas decorrem de políticas públicas que, no passado, favoreceram os docentes e trouxeram, como implicações, dificuldades para aqueles que estão presentes na escola e para o desenvolvimento de um projeto pedagógico consistente e focado nos processos de ensino e de aprendizagem.

Isso significa que é preciso investir em várias frentes: (a) melhorar as condições de trabalho dos professores, de modo a evitar o excessivo cansaço, estresse e adoecimento que atualmente os acometem, em especial, diminuindo o número de alunos por sala, não permitindo o acúmulo de cargos, fazendo melhorias salariais e investindo mais na carreira docente; (b) modificar as crenças equivocadas que os docentes têm acerca de suas responsabilidades e direitos; (c) agilizar a fiscalização das dispensas médicas e aprimorar o atendimento à saúde do Quadro do Magistério; e, finalmente, uma vez cumpridas as anteriores, (d) aprimorar a legislação hoje vigente, que é, de um lado, permissiva quanto ao número de ausências que cada docente pode ter, sem prejuízos para sua carreira e salário e, de outro, frágil, quanto às providências que possam coibir o absenteísmo. Em articulação, essas ações podem contribuir para que seja assegurado, na medida das expectativas da população, o direito a uma educação de boa qualidade, em uma escola bem gerida, que conte com docentes assíduos, cientes da importância de sua função social.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. D. et al. Absenteísmo na indústria está associado com o trabalho em turnos e com problemas no sono. **Cienc. Trab.**, Santiago, v. 19, n. 58, p. 35-41, abr. 2017. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071824492017000100035&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071824492017000100035&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 3 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492017000100035>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica nº 040/2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.

CHEN, A. H. J. **Perfil do absenteísmo em professores municipais de um município do norte do estado do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Medicina do Trabalho) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DELCHIARO, Eliana. **Gestão escolar e absenteísmo docente: diferentes olhares e diversas práticas: validação de uma experiência na rede municipal de São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FLORES, L. I.; VILELA, L. O.; BORELLI, L. M.; JÚNIOR, E. G.; CAMARGO, M. L.

O absenteísmo enquanto indicador para o processo de gestão de pessoas nas organizações e de atenção à saúde do trabalhador. **R. Laborativa**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 47-65, out. 2016.

MARTINATO, M. C. N. B. et al. Absenteísmo na enfermagem: uma revisão

integrativa. **Rev. Gaúcha Enferm**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 160-166,

mar. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_)

arttext&pid=S198314472010000100022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1983-14472010000100022>.

PORTO, M. A. **Faltas e licenças médicas**: o absenteísmo na Secretaria de Estado da

Educação de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Faculdade de

Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SPÓSITO, L. S.; GIMENES, R. M. T. Saúde e absenteísmo docente: uma breve revisão de

literatura. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 2096-2114, 2014. Disponível

em: <https://pdfs.semanticscholar.org/69b9/d117f966db1e08e73042807bdfceb0ae81a0>.

pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

TAVARES, P. A.; CAMELO, R. de S.; KASMIRSKI, P. R. A falta faz falta? Um estudo sobre o

absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o

desempenho escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 27., 2009. Foz do Iguaçu.

**Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós- Graduação

em Economia, 2009. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/>

arquivos/000c501f661ab69e4d7dd363fd19713be26.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

# Recuperação paralela

## E SEUS IMPACTOS

### Desafio de pesquisa

No que se refere à frequência na **recuperação paralela** e seus **impactos na permanência escolar e na aprendizagem dos estudantes**, o desafio era investigar se os estudantes que de fato precisam deste apoio estão sendo atendidos e, caso contrário, **compreender quais são as dificuldades** para efetivar o acesso e a permanência deles. Ou seja, **avaliar os resultados obtidos pelo Programa** tanto no que se refere à **recuperação do aprendizado** como à **permanência dos estudantes no processo de escolarização**.

### Fundação Carlos Chagas – FCC



### Metodologia



#### Percurso 1

Análise de documentos do **projeto de recuperação paralela** na Rede Municipal de Ensino - RME e de **bases de dados** referentes aos resultados obtidos nos anos de 2017 e 2018

#### Percurso 2

Aplicação de **questionários** para professores de recuperação e coordenadores pedagógicos, e **realização de entrevistas** com estudantes participantes do Projeto, por meio de grupos focais.

### Alguns resultados alcançados:



Entre os principais resultados do estudo, **destacam-se dois** relacionados ao perfil dos estudantes. O primeiro é que **há indícios da existência de relação positiva entre aprovação e recuperação das aprendizagens, bem como entre reforço escolar e aumento da proficiência dos alunos**. Entretanto, em uma proporção não pequena de casos, os resultados de aprovação e de rendimento escolar parecem dissociados das políticas de reforço paralelo. O segundo achado se refere ao perfil dos alunos que frequentaram a recuperação de aprendizagens nos anos em análise: **o público-alvo da recuperação tende a ser mais masculina e negra**.



# Frequência na recuperação paralela: impactos na permanência escolar e na aprendizagem dos estudantes

## **Instituição responsável:**

Fundação Carlos Chagas - FCC

## **Equipe de pesquisa:**

Gláucia Torres Franco Novaes

Adriana Bauer

Elba Siqueira de Sá Barretto

Maria Rosa Lombardi

Marialva Rossi Tavares

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

Renata Adriana de Souza

## Introdução

Nos dias atuais, no Brasil, praticamente toda a população de 7 a 14 anos está na escola (97,8% em 2017)<sup>1</sup>; no entanto, um percentual significativo de estudantes ainda não consegue concluir o Ensino Fundamental - EF na idade certa. No Estado de São Paulo, aproximadamente 9% dos estudantes com 16 anos de idade não concluíram essa etapa de ensino. No Ensino Médio - EM, embora as taxas líquidas de matrícula tenham saltado de 41,2%, em 2001, para 62,7%, em 2015, os altos índices de evasão, repetência e atraso escolar na etapa terminal da educação básica clamam por intervenções com vistas a assegurar a universalização da escolaridade dos estudantes até os 17 anos.

O mal-estar do fracasso escolar, que afeta sobretudo as camadas majoritárias e menos favorecidas da sociedade, desafia firmemente as políticas públicas brasileiras há pelo menos 50 anos (BARRETTO *et al.*, 1979; SILVA, 1980; RIBEIRO, 1991; PATTO, 2015). Entre os anos de 1980 e 1990, a adoção de ciclos nas redes escolares passa a constituir uma das políticas que se propõe a reverter esse quadro de fracasso no Brasil e garantir o direito à educação (BARRETTO, 2008). Além disso, estratégias como projetos de aceleração de aprendizagens e oferecimento de programas de recuperação contínua têm sido propostas visando à garantia das aprendizagens para todos, com qualidade e equidade (CRAHAY, 2007).

O “Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens” (SÃO PAULO, 2018) é uma estratégia elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para oferecer apoio pedagógico aos estudantes, com a finalidade de garantir as aprendizagens e a concretização do direito à educação. Fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), especialmente em incisos específicos dos artigos 12, 13 e 24, que garantem a oferta de estudos de recuperação, preferencialmente paralelos ao período letivo, e ressaltam a importância de as escolas oferecerem meios e de os professores estabelecerem estratégias para essa recuperação.

O Projeto incorpora, ainda, as indicações contidas no “Programa Mais Educação”, do Ministério da Educação, e do “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo”, visando a oferecer apoio pedagógico aos estudantes, a fim de que sejam garantidas as aprendizagens essenciais almejadas em cada ano ou ciclo.

---

1. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - IBGE/Pnad. Os dados que se seguem, referentes ao Ensino Fundamental, foram processados pelo Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2018), e os relativos ao Ensino Médio, pelo Todos Pela Educação (2017).

Atualmente, o Projeto é normatizado pela Instrução Normativa SME nº 25 (SÃO PAULO, 2018). Por meio dessa Normativa, observa-se o atrelamento do desenvolvimento do Projeto de Recuperação e da Implementação do Currículo da Cidade de São Paulo e a ênfase na ideia de garantia das aprendizagens como norteadora do Projeto Político-Pedagógico, visando à ampliação de oportunidades de aprendizagem pela utilização de metodologias diferenciadas.

Assim, o Projeto de Recuperação é destinado aos estudantes com dificuldade de aprendizagem e que não atingiram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no Currículo da Cidade. Seu foco são as turmas de 5º a 9º anos, podendo ser estendido aos estudantes do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, desde que as primeiras sejam atendidas. Tais turmas devem ser formadas considerando-se os resultados das avaliações de aprendizagem ou diagnósticos elaborados pelo professor regente, coordenador de classe etc., podendo os estudantes ser agrupados por ciclos, faixas etárias, proximidade de dificuldades etc., de acordo com a decisão das escolas (SÃO PAULO, 2018).

Os resultados obtidos pelos estudantes participantes do Programa são acompanhados pelos Relatórios de Acompanhamento, devendo, inclusive, ser registrados no Boletim Escolar (SÃO PAULO, 2018).

A formação continuada dos professores envolvidos no Projeto fica a cargo das Diretorias Regionais de Educação - DREs, em parceria com a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação - COPED. A Secretaria Municipal de Educação – SME de São Paulo também é responsável pela produção de materiais de apoio ao trabalho dos professores de recuperação, denominados Professor de Apoio Pedagógico - PAP, que assumem papel central na concretização do Projeto.

Análises já realizadas pela SME apontam que, nos anos de 2015 e 2016, o Projeto envolveu cerca de 20% dos estudantes matriculados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mas não atingiu a todos que poderiam dele se beneficiar, mesmo havendo indicações de resultados positivos da participação.

Essa pesquisa buscou, portanto, investigar a fundo as efetivas dificuldades enfrentadas tanto no acesso como na permanência dos estudantes nas atividades do Projeto de Recuperação de Aprendizagens, desenvolvendo-se a partir de dois percursos. O primeiro contempla a análise de documentos do Projeto e de bases de dados disponíveis no Pátio Digital, referentes aos resultados obtidos nos anos de 2017 e 2018; o segundo focaliza o levantamento de novos dados, mediante questionários para professores de recuperação e coordenadores pedagógicos, e entrevistas com estudantes participantes do Projeto, realizadas por meio de grupos focais.

Diversas pesquisas têm mostrado que tanto o direito à educação quanto as aprendizagens têm sido fortemente marcados por desigualdades, influenciadas historicamente por marcadores sociais (renda, raça/cor, gênero, etc.) e territoriais (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; DUBET, 2001, 2003; CARVALHO, 2004, 2009, 2012; SENKEVICS; CARVALHO, 2015).

Tais desigualdades atingem, inclusive, estados bem desenvolvidos como o Estado de São Paulo e sua capital, onde situa-se este estudo. Apesar de tanto o Estado quanto o Município de São Paulo gozarem de uma situação econômica vantajosa em relação ao resto do país (GONÇALVES; MAEDA, 2017), a desigualdade intraurbana é uma realidade e se expressa, no caso da Cidade de São Paulo, por meio de distritos mais favorecidos do que outros, seja em termos de renda familiar e per capita, seja quanto à distribuição não equitativa dos equipamentos urbanos e de lazer, ou na oferta de serviços de transporte e mobilidade urbana em quantidade e qualidade diferentes, entre tantos outros equipamentos de atendimento à população por parte das diversas instâncias administrativas do poder público (BÓGUS; PÁSTERNAK, 2019; VÉRAS, 2016). Além da desigualdade de oferta, observa-se também a desigualdade de acesso aos produtos e serviços, incluindo os relativos à área de educação (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008; RIBEIRO *et al.*, 2016).

Sabe-se que as desigualdades sociais se refletem nas condições de vida das famílias paulistanas: a esperança de vida, o nível de rendimento, as formas de inserção no mercado laboral, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos indivíduos e suas possibilidades de aprendizagem tendem a ser diversos entre os distritos, gestando possibilidades também diversas de inserção social e expressão da cidadania. Em outras palavras, a localização da habitação das famílias no espaço geográfico da cidade, per se, é uma variável de análise denotadora das desigualdades sociais estruturais entre os paulistanos, podendo, inclusive, influenciar no acesso dos estudantes a projetos como o Recuperação das Aprendizagens, o que justifica um olhar atento para tais desigualdades no decorrer da pesquisa.

Considerando o contexto delineado, esta pesquisa buscou analisar as bases de dados e documentos disponíveis, com vistas a retratar o desenvolvimento e compreender como melhorar o acompanhamento do Projeto pela SME de São Paulo, focalizando, prioritariamente, as condições em que esse Projeto é ofertado nas escolas e as condições efetivas de participação dos estudantes. A partir desse objetivo geral, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos:

- 1 Identificar o perfil das escolas, dos profissionais (Professores de Apoio Pedagógico e gestores das escolas participantes do Projeto) e as condições de

apoio oferecidas aos estudantes para frequência ao Projeto.

- 2 Identificar os perfis de estudantes indicados para participar do Projeto, suas dificuldades e percepções acerca dele.
- 3 Analisar os dados de desempenho escolar e indicadores de fluxo educacional das escolas e dos estudantes participantes nas Unidades Educacionais que implementaram o Projeto nos anos de 2017 e 2018.
- 4 Estabelecer a representatividade dos estudantes indicados e efetivamente participantes segundo diferentes instâncias, tais como tipologia das escolas, zona de localização no município, número de matrículas e por DREs.

## Metodologia

Para alcançar os objetivos anteriormente propostos, o presente estudo fez uso de abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa, de forma a realizar a triangulação entre informações e dados, coletados e/ou disponíveis. A abordagem qualitativa incluiu uma série de estratégias para o aprofundamento das condições em que o Projeto se realiza.

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico de estudos acadêmicos que discutem fracasso escolar, desigualdades socioespaciais, projetos de recuperação, etc., com o intuito de identificar questões candentes para a pesquisa e de informar a construção dos roteiros de pesquisa. Sobre o Projeto, especificamente, foram pesquisados sua normatização, os materiais elaborados e informações disponíveis na Rede de Ensino em legislação atinente.

Apesar de se compreender que o Projeto de Recuperação das Aprendizagens é uma proposta que tangencia a atividade profissional de diversos agentes das comunidades escolares, como professores regentes, professores de recuperação, gestores, pais, equipes técnicas da SME, etc., considerou-se que dois públicos estão mais diretamente envolvidos: os PAPs e os estudantes que cursam as turmas de recuperação. Assim, os esforços de pesquisa empírica foram direcionados para esses dois públicos. Julgou-se, também, importante obter informações de um representante da gestão escolar, no caso o Coordenador Pedagógico - CP das escolas.

Nessa perspectiva, foi elaborado um questionário para o PAP e para o CP, aplicados como *survey*, pois “sempre que o pesquisador estiver interessado em identificar opiniões, atitudes, valores, percepções, etc., ele pode empregar o *survey* como técnica de coleta de dados” (PARANHOS, 2013, p. 10). A aplicação dos questionários foi feita eletronicamente (GUEDES; VASCONCELOS, 2006), a partir de um link que direcionava a um questionário locado no site da Fundação Carlos Chagas, dada a inviabilidade de se fazer essa aplicação em plataformas da SME.

As respostas obtidas foram tratadas descritivamente, com o objetivo de captar as principais características do Projeto de Recuperação de Aprendizagens. O estudo teve um caráter longitudinal, dado que os respondentes das escolas (Coordenador Pedagógico e PAP) atuaram no Projeto em 2017 e 2018. Seu objetivo foi o de conhecer os Professores de Apoio Pedagógico e de obter uma visão mais abrangente de suas práticas pedagógicas cotidianas no Projeto de Recuperação das Aprendizagens, bem como de captar as percepções que eles têm sobre a posição que ocupam nas equipes escolares, os pontos positivos e negativos do Projeto, dentre outros aspectos. Complementarmente, foram analisadas as respostas dos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb/Prova Brasil, em relação às informações coletadas com gestores e professores das escolas municipais de São Paulo.

Quanto à coleta de dados junto aos estudantes das classes de recuperação, utilizou-se como estratégia a realização de dois grupos focais, com o intuito de dar voz aos sujeitos do Projeto de Recuperação das Aprendizagens: um com estudantes de 6º ano e outro com os de 7º a 9º ano, a partir de roteiro pré-elaborado. Os dados obtidos foram transcritos e organizados em relatório.

Cabe esclarecer que a técnica de grupo focal é indicada para, entre outros propósitos, compreender as práticas do dia a dia de grupos sociais, suas percepções e comportamentos a respeito de um determinado assunto ou de uma determinada atividade (GATTI, 2005). Nesta pesquisa, a técnica foi utilizada com a pretensão de coletar indícios sobre como alunos que cursavam aulas de recuperação do 6º ao 9º ano do EF percebem as aulas de recuperação e suas opiniões sobre elas. Isto é, como entendem as atividades didáticas desenvolvidas nas aulas; as facilidades e dificuldades encontradas no estudo, no acesso e frequência às classes de recuperação; a efetividade da recuperação para a aprendizagem das disciplinas; entre outros tópicos.

Além disso, procurou-se captar um breve perfil escolar e familiar dos participantes, com especial atenção para a identificação de eventuais discriminações de raça, gênero e classe social presentes nos grupos ou por eles referidas. Os dados obtidos foram transcritos e sistematizados em relatório.

Essas estratégias permitiram o delineamento de aspectos relevantes sobre o desenvolvimento do Projeto de Recuperação de Aprendizagens na Rede Municipal Paulistana, resumidos a seguir.

## Resultados

Nesta seção, são sistematizados os principais resultados obtidos com a pesquisa, organizados em categorias derivadas dos objetivos da investigação, delineados anteriormente.

Antes de iniciar a exposição dos resultados propriamente dita, cabe destacar que as análises empreendidas durante esta pesquisa podem ser consideradas representativas, por apresentarem ampla cobertura de informações sobre os objetos pesquisados: características de contexto e perfil de gestores e educadores das escolas de EF regular que ofereciam turmas de recuperação em Língua Portuguesa e Matemática nos anos de 2017 e 2018. Mesmo com uma taxa de retorno baixa, as respostas obtidas por meio do *survey on-line* foram representativas das DREs e Unidades Educacionais que compõem a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O recurso à comparação dos dados obtidos durante a pesquisa com bases secundárias existentes permite afirmar que as análises realizadas captam aspectos representativos da realidade estudada.

### **Perfil das escolas (tipologia de atendimento, localização, porte, etc.) que oferecem o Projeto de Recuperação das Aprendizagens**

De forma resumida, pode-se destacar que a quase totalidade das escolas com o Projeto de Recuperação das Aprendizagens era do tipo EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental). As turmas de recuperação existiram, em 2017 e 2018, em quase todas as escolas investigadas.

As escolas pesquisadas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo são típicas de zona urbana, funcionando em prédios escolares destinados especificamente para as funções de ensino, contando com água encanada e filtrada, energia, sistema de esgoto e coleta de lixo. Comumente as Unidades têm cozinha, banheiros dentro do prédio, despensa, sala de diretoria, de professores, secretaria, sala de leitura/biblioteca e quadra de esportes. Ter um refeitório é condição da maior parcela, mas há escolas que não contam com esse recurso, o que pode impactar na operacionalização das turmas de recuperação no contraturno do ensino regular. Equipamentos usuais, como televisão, DVD, aparelho de som, multimídia, dentre outros, estão quase sempre disponíveis nas Unidades. Computadores também, inclusive com internet.

Sobre os educadores pesquisados, cerca de metade dos Diretores permaneceu na mesma escola de 2017 para 2018. Nas escolas investigadas, os Diretores apresentavam faixa etária diversificada, o que pode ser interessante na partilha de práticas e de

inovações regionalmente. Diretores mais jovens, que atuavam em 2017, eram mais frequentes nas DREs do Butantã, Guaianases e São Miguel Paulista. Havia tendência a Diretores mais velhos nas DREs da Freguesia do Ó/Brasilândia, Santo Amaro e Pirituba/Jaraguá. As tendências majoritárias eram: ser branco, do sexo feminino, nascido na Cidade de São Paulo, com curso superior, estar em cargo de lotação definitiva, em geral de Diretor de Escola, ser efetivo e atuar em EMEF.

Quase metade dos Coordenadores Pedagógicos atuou nos dois anos investigados. O perfil era ter idade entre 30 e 50 anos, ser do sexo feminino, branco, com curso superior, efetivo em cargo base de CP e com lotação definitiva, trabalhando em EMEF. A maioria estava no cargo base há até 10 anos.

Sobre os critérios para admissão dos alunos na escola, o mais usual era o local de moradia. As turmas eram formadas quase sempre contemplando a heterogeneidade de desempenhos dos estudantes. A atribuição de turmas aos professores majoritariamente ocorria por meio de pontuação por tempo de serviço e formação. Embora as escolas desenvolvessem ações para sanar os problemas de abandono escolar e reprovação, a avaliação das estratégias utilizadas não era totalmente positiva. Dentre atividades extracurriculares mais comuns estavam os esportes e artes, mas abrangiam cerca de metade das Unidades. Eventos que envolvessem a comunidade eram ocasionais.

Sobre recursos financeiros para merenda, a avaliação tendeu a ser positiva. O atendimento a alunos com necessidades especiais era corriqueiro nos estabelecimentos de ensino pesquisados. Os alunos das escolas pesquisadas foram caracterizados como de nível médio baixo em escala socioeconômica. Escolas com predominância de alunos em situação econômica menos vantajosa estavam mais presentes nas DREs Freguesia/Brasilândia, Campo Limpo e Ipiranga. Escolas com clientela de nível socioeconômico mais elevado quase não estavam presentes na Rede.

De uma forma geral, as escolas analisadas contavam com contexto favorável e equipe de educadores com perfil adequado às exigências dos cargos ocupados.

Análises dos resultados das escolas investigadas no Saeb/Prova Brasil evidenciaram heterogeneidade no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática entre escolas e entre DREs. Pouco mais da metade das escolas que atendiam os anos iniciais do EF conseguiu atingir a meta pré-estabelecida para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Quanto aos resultados do Ideb nos anos finais do EF, observou-se que a quase totalidade das escolas municipais paulistanas participantes do Saeb/Prova Brasil não alcançou o patamar esperado em 2017.

Os resultados da avaliação externa evidenciaram melhor desempenho em Matemática e Língua Portuguesa entre turmas dos anos iniciais do EF, com problemas mais frequentes entre turmas dos anos finais do EF, em que já se apontou queda de matrículas; isto é, mesmo com certa seletividade entre os estudantes, aqueles que ficaram enfrentam problemas. As escolas desenvolviam ações para combater o abandono escolar e a reprovação, mas a avaliação de seus resultados era de serem parcialmente satisfatórias. O projeto de classes de recuperação de aprendizagem certamente é estratégico para sanar esses problemas, sobretudo quanto à queda no desempenho ao longo dos ciclos de aprendizagem.

Com relação a esse Projeto, observou-se que, normalmente, as escolas ofereciam, concomitantemente, turmas de recuperação de Língua Portuguesa e Matemática. Foi possível perceber que, eventualmente, dificuldades diversas para sua operacionalização pressionavam para priorizar turmas de Língua Portuguesa. De fato, foi notada certa tendência a oferecer mais turmas de recuperação somente de Língua Portuguesa em 2018, se comparado ao ano anterior.

Houve pequena diminuição no número de escolas com turmas de recuperação de 2017 para 2018, destacadamente nas EMEFM (Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio). A participação de alunos dos turnos intermediário e vespertino em turmas de recuperação era quase inexistente.

Segundo os PAPs e CPs, entre 2017 e 2019, as escolas, em geral, tinham cinco ou mais turmas de recuperação em funcionamento, notando-se uma pequena redução em 2018, especificamente em escolas com menor número de turmas, e ampliação em 2019. Nesse último ano, quase metade dos professores de recuperação e dos coordenadores pedagógicos indicaram a existência de mais de oito turmas de recuperação em sua Unidade Educacional.

### **Critérios utilizados para a indicação dos alunos para participação no Projeto**

Segundo relatos dos educadores, a indicação dos alunos para turmas de recuperação dava-se, sobretudo, pelas seguintes condições:

- Repetência na série anterior;
- Desempenho defasado nas avaliações internas;
- Resultado nas avaliações externas;
- Defasagem de idade/série relevante;
- Deficiências ou distúrbios do desenvolvimento.

Com menor relevância, foram apontados, ainda, os distúrbios de comportamento. O desempenho acadêmico, portanto, era o maior fator de indicação para as turmas de recuperação. Outros critérios citados eram correlatos: desempenho insatisfatório nas aulas; avaliação e indicação do corpo docente e/ou do conselho de classe; falta de autonomia nas atividades escolares; e problemas gerais de aprendizagem.

Quanto aos critérios de agrupamento dos alunos nas turmas de recuperação, os principais foram o tipo de dificuldade de aprendizagem e o ciclo de aprendizagem do aluno. Agrupamentos por ano do Ensino Fundamental e por faixa etária foram citados com baixa representatividade.

O período para indicação do aluno para recuperação era diversificado, embora houvesse a tendência a ser bimestral. As aulas de recuperação costumavam durar entre 1 e 2 horas e ocorrer duas vezes por semana.

### **Perfil dos Professores de Apoio Pedagógico**

Sobre os Professores de Apoio Pedagógico, a maior parte estava na função em 2017 e 2018. Como perfil predominante, pode-se dizer que eram do sexo feminino, com idade entre 31 e 50 anos, paulistanos, brancos, com nível superior, efetivos com cargo base de Professor de Educação Infantil ou Ensino Fundamental 1 de lotação definitiva, mas com pouco tempo (até cinco anos) no exercício da função.

Por meio da triangulação dos dados obtidos no *survey*, com dados de bases secundárias, pode-se perceber que os educadores participantes da pesquisa tinham perfil consonante com as estatísticas educacionais da Rede, sendo a maioria do sexo feminino, com representatividade um pouco maior do sexo masculino no cargo de Coordenador Pedagógico, mas predominantemente feminina na função de Professor de Apoio Pedagógico. Era alto o nível de escolaridade desses educadores, com forte presença de graduados em Pedagogia e com curso de pós-graduação, notadamente de especialização. Entre os professores de turmas de recuperação, a renda familiar estava concentrada entre R\$ 2.601,00 e R\$ 9.500,00.

A maior parcela dos respondentes atuou no cargo/função em 2017, 2018 e 2019. Uma parcela considerável de PAPs (quase um terço) tinha jornada entre 21 e 30 horas. Quase a metade dos educadores estava na Unidade Educacional entre um e cinco anos, seguidos por aqueles com seis a dez anos de trabalho na escola. O tempo de trabalho docente ultrapassava 15 anos para mais da metade dos participantes, denotando estratégia interessante de ter pessoas com experiência na execução das ações pedagógicas do Projeto. Entretanto, o tempo na função não era muito extenso independentemente do cargo/função, não ultrapassando cinco anos.

Vários professores de turmas de recuperação tinham alguma formação complementar para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, o que os encorajou a assumir tal tarefa. Especificamente para a atuação nesse Projeto, há relatos de formações recebidas nas DREs (muito elogiadas, por sinal), além de supervisão e apoio da Divisão Pedagógica - DIPED e do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem - NAAPA. Entretanto, é preciso reconhecer que esse aspecto não foi deveras aprofundado nos questionários. Nas ações cotidianas, os PAPs relataram contar com o apoio da equipe gestora, principalmente da coordenação pedagógica, e com a contribuição de seus pares.

Os PAPs evidenciaram compreensão do Projeto de Recuperação como um diferencial no desenvolvimento do aluno e na carreira do professor. Como razões mais presentes para justificar a atuação com turmas de recuperação estavam:

- Ter interesse em trabalhar por reconhecer essa atuação como um desafio na carreira, atrelado a valores morais e ação altruísta na ajuda dos que necessitam de atenção diferenciada.
- Identificar-se com projetos escolares fora do padrão adotado nas salas de aula regulares, atuação com trabalhos diferenciados que exigem o uso de outras linguagens, jogos de raciocínio e diversidade de materiais pedagógicos para desenvolvimento de habilidades centrais, proporcionando ensino mais individualizado.
- Ter perfil educacional e experiência profissional condizente com as exigências das turmas de recuperação.
- Atender à necessidade da escola, com aceitação de convite e/ou indicação da gestão escolar.

Com relação às práticas pedagógicas, os docentes das turmas de recuperação adotavam práticas didáticas diferenciadas, atendendo de forma mais pontual às características e estilos cognitivos dos estudantes. A tendência foi de que essas práticas permitiam o avanço na aprendizagem, possibilitando maior autonomia e confiança entre os alunos.

Para desenvolver tais atividades, muitos PAPs elaboravam seus próprios materiais; outros utilizavam os recursos enviados pela SME para o Projeto. Relativamente comum era a utilização de livros didáticos disponíveis na escola e materiais de ensino usados nas classes regulares. O uso de jogos pedagógicos, materiais concretos, jornais e livros foram igualmente destacados.

Segundo os docentes, os registros de acompanhamento dos alunos eram feitos, majoritariamente, por meio de relatórios disponibilizados pela SME no Sistema de Gestão Pedagógica - SGP, com periodicidade bimestral e semestral. O acesso a esses relatórios era permitido aos coordenadores pedagógicos, professores das turmas regulares, técnicos da SME e DRE, pais de alunos de recuperação e, eventualmente, professores do ano posterior à recuperação. Entretanto, não era unânime a avaliação de que esses registros possibilitassem efetiva integração com o professor da classe regular.

Outros meios de registro sobre os alunos indicados eram cadernos de registro, planilhas da DRE, portfólios e sondagens de aprendizagens. Em geral, esses documentos tratavam do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, participação, assiduidade, comportamento nas aulas, inclusive com colegas. Alguns continham o planejamento do trabalho pedagógico.

As estratégias mais comuns para realizar devolutivas de aprendizagem para os alunos eram realizar diálogos coletivos na sala de aula, dar devolutivas durante as aulas regulares e/ou fazê-las ao final das atividades. De fato, não foi captado um modelo de estratégia definido entre os professores; eles reconheciam a necessidade de comunicar ao estudante seus resultados, mas não era efetiva a determinação de usar a avaliação formativa para instigar a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento da metacognição na turma.

Há algumas indicações pouco representativas de realização de atividades de autoavaliação e autorreflexão sobre o desempenho, mas as informações sugerem que a avaliação era mais uma ferramenta do professor para repensar sua prática, não sendo usada para desenvolvimento do aluno; inclusive, as devolutivas às vezes eram individuais, outras vezes coletivas, eventualmente orais, por vezes escritas. Essa percepção da avaliação como instrumento apenas da gestão pedagógica, excluindo-a da função de auxiliar o desenvolvimento do aluno, é ampliada quando nos atemos a outras indicações, tais como devolutivas que ocorriam em conversas com os professores de sala, coordenação, familiares e por meio de relatórios oficiais da Rede. É muito diversa, também, a periodicidade em que as devolutivas ocorriam: no decorrer das aulas, por bimestre, semestre, etc. Há evidências, portanto, que a avaliação é um aspecto central a ser repensado com os professores das turmas de recuperação, bem como com os coordenadores pedagógicos.

### **Perfil sociodemográfico e educacional dos estudantes indicados para recuperação**

Em relação ao perfil dos estudantes, dois achados de pesquisa merecem maior destaque. O primeiro diz respeito à trajetória escolar da população no EF, etapa

mais longa da educação compulsória, e aos possíveis resultados do reforço da aprendizagem sobre o sucesso escolar dos alunos. Vale registrar que as crianças, diferentemente do que ocorria em outros períodos históricos, estão maciçamente ingressando no EF na idade certa: aos seis anos de idade, como previsto na legislação. O atraso escolar que se delineia e cresce ao longo dos nove anos dessa etapa é praticamente todo ele produzido no interior do sistema escolar, e acentuadamente provocado pelo próprio sistema, sobretudo nos anos em que a retenção é permitida oficialmente dentro da estrutura dos ciclos escolares. Constata-se, entretanto, uma diminuição significativa de alunos sem atraso escolar no 9º ano do EF, sugerindo que certas crianças e adolescentes com maior dificuldade de aprendizagem, em vez de atendidas pelo apoio complementar via recuperação, estariam sendo deixadas para trás em maiores proporções, sobretudo pela retenção, antes de chegar ao último ano dessa etapa. A proporção de alunos que abandonam a escola apresenta maior atraso escolar do que a proporção daqueles que concluem o ano letivo. Há indícios da existência de relação positiva entre aprovação e recuperação das aprendizagens, bem como entre reforço escolar e aumento da proficiência dos alunos. Contudo, em uma proporção não pequena de casos, os resultados de aprovação e de rendimento escolar parecem dissociados das políticas de reforço paralelo. Há necessidade de esmiuçar mais dados que corroborem tais tendências.

O segundo achado se refere propriamente ao perfil dos alunos que frequentaram a recuperação de aprendizagens nos anos em análise. Se os estudantes do Ensino Fundamental praticamente se dividem ao meio em termos de sexo, quando se comparam os que “participaram da recuperação” com os que “não participaram”, constata-se a prevalência de meninos entre os que cursaram a recuperação de aprendizagens. É assim que, enquanto 49,7% dos alunos que “não participaram” eram do sexo feminino e 50,3% do masculino, entre os que “participaram”, a proporção de meninas diminui para 40% e a de meninos sobre para 60%. Outra característica que diferencia os alunos participantes da recuperação é sua raça/cor, uma vez que predominam entre eles os negros (pardos e pretos): os brancos compreendiam 54,2% do conjunto do alunado em 2018 e a mesma proporção entre os que não fizeram a recuperação, mas somente 50,3% dos que a cursaram. Em outras palavras, esses resultados referentes às bases de dados da SME permitem afirmar que a clientela da recuperação tende a ser mais masculina e negra (COLELLO, 2019).

Resultados análogos já tinham sido ressaltados e interpretados por estudiosos em pesquisas anteriores que apontaram, de forma geral, a importância da cultura escolar na construção das identidades de meninos e meninas ao reproduzir e reforçar as

concepções depreciativas de classe social, de gênero e étnico-raciais presentes na sociedade brasileira (PEREIRA; CARVALHO, 2009; REZENDE; CARVALHO, 2012; CALDAS; SOUZA, 2014). Um desses estudos revelou que parte do professorado paulistano expressou percepções negativas sobre os alunos de baixa renda e/ou de zonas pobres e periféricas da Cidade de São Paulo, o que evidencia o choque de valores culturais desse coletivo ao se confrontar com aqueles da parcela mais vulnerável dos alunos, provenientes de famílias mais pobres que residem, principalmente, nas franjas periféricas das cidades.

De fato, as características socioeconômicas e culturais da clientela escolar parecem influenciar inclusive o perfil dos professores lotados nas escolas municipais com óbvia repercussão na qualidade do ensino ministrado. Isto é, haveria competição entre as escolas pelos melhores profissionais, uma vez que, por meio dos concursos de remoção, estes se direcionariam para as escolas melhores, deixando as escolas situadas em territórios mais vulneráveis e com alunado com baixos recursos socioculturais para os profissionais ingressantes e menos experientes (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

### **Condições que dificultam a frequência às atividades de recuperação**

Um dos principais achados da pesquisa refere-se à diferença de percepção sobre as faltas às atividades de recuperação ilustradas pelos discursos de professores, coordenadores e estudantes pesquisados.

Segundo os professores e coordenadores, as faltas no Projeto estão atreladas à dificuldade com a locomoção e transporte, ao desinteresse da família ou à dificuldade de pais que trabalham arrumarem um acompanhante para levarem os filhos na escola no contraturno. Os professores argumentam que nem todos os alunos são beneficiados pelo transporte escolar e que a organização dos horários para as turmas de recuperação é um aspecto que influencia nas ausências. As faltas determinam a descontinuidade do trabalho, o que dificultaria o acompanhamento adequado desses alunos. De todo modo, ainda que reconheçam o papel de aspectos estruturais, tanto da escola quanto das famílias, na garantia da presença dos alunos nas atividades, os respondentes ressaltam que a família é o principal sujeito que faz com que a participação dos alunos nas atividades de recuperação seja efetiva.

Os depoimentos dos estudantes reforçam que condições estruturantes são determinantes para a ausência nas aulas de recuperação. No entanto, em seu discurso, não há desinteresse, nem por parte dos estudantes, nem por parte da família. As faltas são explicadas por vários motivos pelos alunos, desde por dificuldades em obter um acompanhante para ir à escola ou dificuldades de acessar o transporte público, até as

causadas pela dificuldade de conciliar os horários da recuperação com os horário de participação em outras atividades extraescolares ou pela necessidade de ir ao médico ou executar afazeres domésticos. Esses aspectos são ilustrados nas falas dos próprios estudantes:

[...] por causa que minha mãe.... folga sexta-feira, tem dias que ela vem. Quando ela está trabalhando, tem vezes que ela não pode vir para me levar, que ela precisa ir para o trabalho; (mora na Brasilândia)  
[...] faltou no dia que minha mãe falta no trabalho. (falas de dois estudantes, da EMEF Alfa)

[...] ou porque passo mal, ou porque a gente cuida da minha mãe, às vezes fica muito corrido porque são os dois, aí para a gente é complicado; eu ajudo um pouco, às vezes fico lavando a louça, faço almoço, arrumo a casa. (falas de uma menina e um menino da EMEF Beta)

[...] eu limpo todo dia a casa... eu aproveito antes de vir para a escola e limpo a casa; eu lavo louça, faço comida, arrumo meu quarto, dou banho na minha irmã; lavo a roupa do guarda roupa, dou banho no cachorro, faço um monte de coisas em casa; dobro e lavo roupa, lavo louça, o banheiro... é todo dia... sete pessoas, muita coisa... (Você não fica cansada?) [...] muito, na verdade; eu moro no quintal... mas aí tem a parte dos meus irmãos. Minha irmã estuda de manhã, quando ela chega, faz comida e arruma a cozinha; meu irmão estuda de tarde, de manhã ele arruma o quarto, a sala e eu o banheiro, quarto da minha mãe, o quintal e estendo a roupa... minha mãe trabalha o dia inteiro, moro com o padrasto. É em cinco a gente (em casa). (falas de alunas da EMEF Alfa).

[...] meu irmão trabalha... aí ele fica sem arrumar a casa... e minha mãe pede para eu arrumar a casa toda semana. Não sou obrigado, minha mãe fala, se eu quiser eu arrumo, mas eu arrumo para ajudar ela porque ela chega cansada do trabalho; chego da escola e arrumo meu quarto, depois vou para a sala, para o banheiro e o resto... porque meu irmão também me ajuda. Aí eu faço comida quando meu pai não pode, porque ele tem um mercado... às vezes eu ajudo ele também (lá). Moram quatro pessoas na minha casa, dois irmãos, eu e meu pai. Às vezes minha madrasta vai lá com o filho dela; [...] às vezes enquanto ajudo meu tio que é pedreiro. (fala de um menino da EMEF Beta)

Aquilatar esse tipo de dificuldade que acomete os estudantes e compromete sua participação nas atividades do programa é tarefa essencial para garantir a participação deles no Projeto de Recuperação das Aprendizagens, ainda que desafiante.

A atuação das equipes gestoras das escolas tem ocorrido na direção da adoção de estratégias que facilitem a presença dos alunos nas aulas de recuperação. Dentre essas estratégias, foram mais indicados o fornecimento de alimentação, a definição de horários das turmas de recuperação próximos aos horários de entrada e saída das turmas regulares e/ou de outros projetos de que esses estudantes participavam, como o Mais Educação. No entanto são ações ainda muito localizadas, que poderiam ser potencializadas com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e a proposição de políticas intersetoriais para o atendimento a esses estudantes em situação de dificuldade de aprendizagem e de vulnerabilidade social. Talvez a intersectorialidade seja o maior desafio a ser enfrentado pela SME ao repensar as condições necessárias para a ampliação do Projeto com efetividade.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito às análises quantitativas das faltas dos alunos das turmas de recuperação dos 6º e 8º anos do EF, que corroboraram tendências e achados de pesquisas bibliográficas sobre as relações entre o desempenho escolar, efeitos das faltas às aulas, características de perfil dos alunos e de localização das escolas no território. Tais análises são congruentes com os achados nos grupos focais com alunos e informações coletadas nos questionários de educadores. Conforme os PAPs participantes da pesquisa, a indicação de estudantes para as turmas de recuperação está pautada pelas condições de o aluno ter sofrido repetência na série anterior, evidenciar desempenho defasado nas avaliações, inclusive externas, e ter defasagem idade-série relevante. Esses aspectos foram confirmados quando da análise da composição das turmas de recuperação ao serem comparadas com as turmas regulares. Nas turmas de recuperação havia tendência à maior participação de alunos do sexo masculino, embora as de Matemática tivessem mais meninas do que as de Língua Portuguesa. Notou-se, também, ligeira tendência à maior presença de pretos e pardos nas turmas de recuperação quando comparadas às turmas regulares. Segundo os educadores participantes da presente pesquisa, as faltas e a evasão dos alunos das turmas de recuperação, sobretudo no Ciclo II do EF, são problemas multidimensionais, que necessitam de diferentes abordagens para sua solução. As dificuldades com os registros de entradas e saídas dos alunos no sistema de ensino, mesmo ocorrendo em uma mesma turma, complicam o controle e o dimensionamento da grandeza desses problemas, na medida em que se torna difícil integrar os inúmeros registros referidos a um mesmo aluno. Embora existam tantos registros sobre os movimentos de matrícula

do aluno ao longo do ano, não há um que aponte sua provável indicação para uma turma de recuperação. Só é possível identificar a indicação quando a matrícula na recuperação já ocorreu. Perde-se, assim, a oportunidade de reconhecer o montante de estudantes da Rede que necessitam, de fato, do apoio da turma de recuperação.

Ao analisar tendências no desempenho na Prova São Paulo, fica clara a necessidade de adoção de estratégias de ensino e de avaliação diferenciadas nos subgrupos dentro das turmas de recuperação, que permitam maior empoderamento desses estudantes, o que talvez pudesse até reduzir o tempo de permanência no Projeto de Recuperação. Em Língua Portuguesa, alunos mais velhos, do sexo masculino e não brancos precisam de apoio maior e diversificado; já em Matemática, o foco deve ser com aqueles que apresentam defasagem idade-série, do sexo feminino e não brancos. São esses subgrupos que tenderam a estar mais representados nos níveis Abaixo do Básico nas escalas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática da Prova São Paulo.

### **O que está bom e o que precisa melhorar? Desafios e proposições ao Projeto**

Em geral, tanto os estudantes quanto os professores das turmas de recuperação e coordenadores pedagógicos consideram que o Projeto tem muitos aspectos positivos, principalmente relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e ao aumento do índice de alfabetização. A melhora no desempenho cognitivo eleva a autoestima, melhora a sociabilidade e confiança dos estudantes. Houve até indicação de alunos que se interessaram em participar da recuperação mesmo não tendo sido encaminhados. Outro aspecto positivo relatado refere-se às práticas docentes: novas práticas de abordagem dos conteúdos podem ser estendidas para as classes regulares se compartilhadas e valorizadas pela comunidade escolar.

Poucos foram os aspectos negativos relacionados ao Projeto de Recuperação apontados durante a coleta de dados, quer com professores e gestores, quer com os estudantes. As apreciações menos favoráveis relacionaram-se, em geral, a problemas de alocação das turmas nas escolas, visto que várias Unidades não dispõem de um espaço físico fixo para a realização da recuperação ou designaram espaços inadequados. Essa situação foi, algumas vezes, interpretada como falta de valorização do Projeto na escola, o que merece ser esmiuçado e avaliado pelas equipes técnicas da SME responsáveis pelo Projeto.

Dentre os aspectos negativos citados, chamou a atenção a percepção de que o Projeto interfere na rotina da escola, pelo fato de os alunos entrarem e saírem em horários não convencionais e pela necessidade de oferta de alimentação em períodos não corriqueiros. Segundo os depoimentos obtidos, o Projeto tem efeito negativo quando

sua integração ao cotidiano da escola não é bem compreendida por toda a comunidade escolar, ocorrendo desvalorização das turmas de recuperação e de seus docentes. Ilustra essa afirmação o fato de ter sido mencionado o potencial de o Projeto ampliar o sentimento de desvalorização entre docentes que não conseguem melhorar os resultados escolares de seus alunos, pois há cobrança constante por resultados. Isso gera, também, estigmas aos alunos que necessitam de recuperação.

Os principais desafios referem-se às faltas e evasão dos alunos das turmas de recuperação, notadamente do Ciclo Autoral, e o pouco acompanhamento dos pais. Infelizmente não foi possível investigar as taxas de evasão nessas turmas, por não termos o registro das indicações efetivas de alunos em cada Unidade Educacional.

Especificamente quanto ao aspecto pedagógico, há indicações da necessidade de ampliar o repertório dos docentes para que consigam atender a diferentes necessidades dos alunos de uma mesma turma e de aprofundar os conhecimentos e práticas para efetiva avaliação formativa. Sugere-se que os registros de acompanhamento dos alunos tenham como prioridade possibilitar devolutivas e feedbacks efetivos para a melhoria da aprendizagem, bem como fazer o professor revisar suas práticas didáticas e permitir a integração com o professor da classe regular. Talvez a elaboração de rubricas e estratégias correlatas ofereça maior ajuda aos PAPs e menos trabalho burocrático.

Integrar o Projeto ao cotidiano das escolas é tarefa constante e interminável. Discutir estigmas e concepções que envolvem competição e constrangimento entre alunos, docentes ou mesmo turmas é fundamental para esclarecer a função de cada prática dentro da escola. Reforçar o Projeto como uma oportunidade e não como uma punição deve ser a principal meta das ações futuras.

Quanto aos aspectos operacionais, há queixas sobre a falta de infraestrutura para realização do Projeto em parte das escolas, sobretudo quanto a ter um espaço físico próprio para as turmas de recuperação, onde os materiais possam ser guardados e sua identidade criada. O atendimento a essas reivindicações é importante para configurar o papel do Projeto no cotidiano da escola.

Problemas de manuseio nos sistemas informatizados, principalmente o SGP, seja para inserção de dados ou para extração de relatórios, foram comumente indicados e precisam ser solucionados para que essas plataformas sejam instrumentos de apoio aos educadores e não mera burocracia.

## Referências

- ALVES, Maria T. G.; SOARES, José F.; XAVIER, Flávia P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-81, jan./jun. 2016.
- BARRETTO, Elba S. S. As escolas com ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. *In*: FETZNER, Andréa R. (org.). **Ciclos em revista**. Rio de Janeiro: Wak, v. 4, p. 195-212, 2008.
- BARRETTO, Elba S. S.; MELLO, Guiomar N.; ARELARO, Lisete R.; CAMPOS, Maria M. M. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 30, p. 21-40, set. 1979.
- BÓGUS, Lúcia; PÁSTERNAK, Suzana. Mapa social de la región metropolitana de São Paulo: desigualdades espaciales. **Andamios: Revista de Investigación Social**, Ciudad de Mexico, v. 16, n. 39, p. 151-175, ene./abr. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.
- CALDAS, Roseli F.; SOUZA, Marilene P. R. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 17-25, jan./abr. 2014.
- CARVALHO, Marília P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
- CARVALHO, Marília P. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papyrus, 2009. (Papyrus Educação).
- CARVALHO, Marília P. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 147-161, jan./abr. 2012.
- COLELLO, Silvia M. G. Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar. *In*: SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações didáticas para o Currículo da Cidade**: projeto de apoio pedagógico: recuperação de aprendizagens. São Paulo: SME, 2019.

- CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-18, ago. 2001.
- DUBET, François. A escola e a exclusão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.
- ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.
- GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).
- GONÇALVES, André de Freitas; MAEDA, Marcos Toyotoshi. IDH e a dinâmica intraurbana na cidade de São Paulo. *In*: MARGUTI, Bárbara Oliveira; COSTA, Marco Aurélio; FAVARÃO, Cesar Bruno (org.) **Territórios em números: insumos para políticas públicas a partir da análise do IDHM e do IVS de UDHS e regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: IPEA/ INCT, 2017. cap. 6, p. 171-191. (Livro 2). Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170828\\_livro\\_territorios\\_numeros\\_insumos\\_politicas\\_publicas\\_2.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170828_livro_territorios_numeros_insumos_politicas_publicas_2.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.
- GUEDES, Luis F. A; VASCONCELLOS, Liliana. **E-Surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica**. São Paulo: FEA/ USP, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/233852786\\_E-surveys\\_Vantagens\\_e\\_limitacoes\\_dos\\_questionarios\\_eletronicos\\_via\\_internet\\_no\\_contexto\\_da\\_pesquisa\\_cientifica/citations](https://www.researchgate.net/publication/233852786_E-surveys_Vantagens_e_limitacoes_dos_questionarios_eletronicos_via_internet_no_contexto_da_pesquisa_cientifica/citations). Acesso em: 20 maio 2020.
- PARANHOS, Ranulfo *et al.* Corra que o survey vem aí. Noções básicas para cientistas sociais. **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**, Argentina, ano 3, n. 6, p. 7-24, oct. 2013/marzo 2014. ISSN: 1853-6190.
- PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PEREIRA, Fábio H.; CARVALHO, Marília P. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, p. 673-694, 2009.
- REZENDE, Andreia B.; CARVALHO, Marília P. Meninos negros: múltiplas estratégias para

lidar com o fracasso escolar. **Sociologia da Educação**: Revista Luso Brasileira, ano 3, v. 5, p. 59-89, 2012.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben. Introdução. *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KATZMAN, Ruben (org.). **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. p. 15-32.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOLINSKI, Mariane Campelo; ZUCARELLI, Carolina; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 171-193, jan./mar. 2016.

RIBEIRO, Sergio C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 7-20, 1991.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 25, de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização do Projeto de Apoio Pedagógico Complementar - Recuperação, bem como a indicação de docentes para exercerem as funções de Professor de Apoio Pedagógico – PAP e Professor Orientador de Área - POA e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 63, n. 232, p. 19, 12 dez. 2018. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-25-de-11-de-dezembro-de-2018>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SENKEVICS, Adriano S.; CARVALHO, Marília P. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 944-968, out./dez. 2015.

SILVA, Teresa R. N. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 32, p. 31-44, fev. 1980.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro de Educação. São Paulo: Moderna, 2017.  
VÉRAS, Maura P. B. Dimensões sociais das desigualdades urbanas: moradias da pobreza, segregação e alteridade em São Paulo. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 175-210, jan./jun. 2016.





Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

Cooperação  
**Representação  
no Brasil**



**CIDADE DE  
SÃO PAULO**