

1º Ciclo de Fomento do Programa de Cooperação em Pesquisa: conhecimentos e dados abertos aplicados ao desafio da educação pública municipal

Este relatório final é fruto da pesquisa financiada 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, ao longo dos anos de 2019 e 2020.

Os pesquisadores tiveram total liberdade para definir suas metodologias e discutir os resultados das pesquisas. As análises aqui apresentadas, portanto, são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, a opinião da SME ou da Unesco.

Para saber mais sobre o Programa, acesse <http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/cooperacao/>.



À Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação
Coordenadoria de Transparência Ativa e
Controle Interno

PRODOC 914 BRZ 1147

EDITAL nº 0030/2018

Tema: “Frequência na recuperação paralela: impactos na
permanência escolar e na aprendizagem dos estudantes”

PRODUTO nº 6:

Relatório Técnico Final

Instituição:

Fundação Carlos Chagas

Responsável:

Gláucia Torres Franco Novaes

Julho de 2020



À Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação
Coordenadoria de Transparência Ativa e
Controle Interno

PRODOC 914 BRZ 1147
EDITAL nº 0030/2018

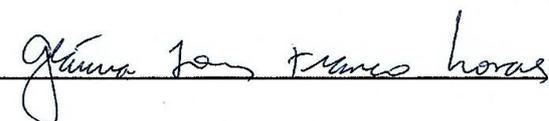
Tema: “Frequência na recuperação paralela: impactos na
permanência escolar e na aprendizagem dos estudantes”

PRODUTO nº 6:

Relatório Técnico Final

DATA DE ENTREGA: 17/07/2020

NOME DO RESPONSÁVEL: Gláucia Torres Franco Novaes

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: 

DATA DE RECEBIMENTO NA AD: ____ / ____ / ____ por _____

DATA DE RECEBIMENTO NA UGP: ____ / ____ / ____ por _____

Equipe de pesquisa

1. Gláucia Torres Franco Novaes

Responsável pela Coordenação Geral do projeto

Pesquisadora Sênior do Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas

(<http://lattes.cnpq.br/1922446836592447>)

2. Adriana Bauer

Responsável pela análise documental

Pesquisadora do Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas

(<http://lattes.cnpq.br/1379347820080442>)

3. Maria Rosa Lombardi

Responsável pelos estudos sociodemográficos

Pesquisadora Sênior do Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas

(<http://lattes.cnpq.br/6074015519396336>)

4. Marialva Rossi Tavares

Responsável pela elaboração dos instrumentos de pesquisa

Pesquisadora Sênior do Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas

(<http://lattes.cnpq.br/8020590634909454>)

5. Miriam Bizzocchi

Responsável pelo processamento e estudos estatísticos

6. Raquel da Cunha Valle

Responsável pelo processamento e estudos estatísticos

(<https://lattes.cnpq.br/3620520679416630>)

7. Renata Adriana de Souza

Assistente de Pesquisa

Consultoria:

Elba Siqueira de Sá Barretto

(<http://lattes.cnpq.br/5183238185840716>)

Lista de siglas

ATE – Auxiliar Técnico de Educação
CCA – Centro da Criança e do Adolescente
CCCA – Centro de Convivência da Criança e do Adolescente
CJ – Centro de Juventude
DIPED – Divisão Pedagógica
DPE – Departamento de Pesquisa
DRE – Diretoria Regional de Ensino
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EOL – Escola On Line
FCC – Fundação Carlos Chagas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
JEIF – Jornada Especial Integral de Formação
MEC – Ministério da Educação
NAAPA – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
ONG – Organização Não Governamental
PAC – Projeto Amigos das Crianças
PAP – Professor de Apoio Pedagógico
POA – Professor Orientador de Área
PRP – Professor de Recuperação Paralela
Seade – Sistema Estadual de Análises Estatísticas
SERAP - Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem
SGP – Sistema de Gestão Pedagógica
SINPEEN – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SMADS – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEG – Transporte Escolar Gratuito
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de Tabelas

Tabela 1 – IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal por subprefeituras do município de São Paulo, 2010	34
Tabela 2 – Ações para redução da reprovação escolar nas escolas com turmas de recuperação de aprendizagem em 2017, segundo dados do Saeb/Prova Brasil de 2017	39
Gráfico 2 – Distribuição das escolas que ofereciam turmas de recuperação em 2017 por tipo de prova realizada no Saeb/Prova Brasil 2017	40
Tabela 3 – Desempenho no Saeb 2017 em Matemática no 5º ano do EF, segundo o oferecimento ou não de turmas de recuperação de aprendizagem pela escola	41
Tabela 4 – Desempenho no Saeb 2017 em Matemática no 9º ano do EF, segundo o oferecimento ou não de turmas de recuperação de aprendizagem pela escola	41
Tabela 5 – Desempenho no Saeb 2017 em Língua Portuguesa no 9º ano do EF, segundo o oferecimento ou não de turmas de recuperação de aprendizagem pela escola	42
Tabela 6 – Renda familiar dos coordenadores pedagógicos e professores de recuperação participantes do <i>survey</i>	48
Tabela 7 – Participação de professores de recuperação e coordenadores pedagógicos no projeto nos anos de 2017, 2018 e 2019	48
Tabela 8 – Jornada total de trabalho semanal dos coordenadores pedagógicos e dos professores de recuperação	49
Tabela 9 – Tempo de serviço na unidade de coordenadores pedagógicos e professores de recuperação, segundo dados do <i>survey</i>	49
Tabela 10 – Formas de escolha dos docentes para as turmas de recuperação paralela, segundo os coordenadores pedagógicos	53
Tabela 11 – Participação dos professores PAP na elaboração do plano de recuperação das aprendizagens da unidade escolar	54
Tabela 12 – Participação dos coordenadores pedagógicos na elaboração do Plano de Trabalho para criação de turmas de recuperação das aprendizagens nas escolas	55
Tabela 13 – Critérios utilizados pelos professores para indicação de estudantes para a recuperação, segundo dados do <i>survey</i>	56
Tabela 14 – Frequência semanal das aulas de recuperação nas unidades escolares, segundo os docentes de recuperação das aprendizagens	58
Tabela 15 – Periodicidade da indicação de estudantes para a recuperação, segundo os docentes	58

Tabela 16– Reação dos pais frente à indicação dos filhos para as turmas de recuperação, segundo os professores de recuperação das aprendizagens	59
Tabela 17 – Materiais utilizados com os estudantes das turmas de recuperação, segundo os docentes	60
Tabela 18 – Formas de realização das devolutivas de aprendizagem, segundo os professores.....	61
Tabela 19 – Dificuldades apontadas pelos professores no trabalho com as turmas de recuperação..	62
Tabela 20 – Procedimentos de registro de informações para o acompanhamento dos estudantes de recuperação paralela apontados pelos professores.....	63
Tabela 21 – Causas mais comuns das faltas dos estudantes nas turmas de recuperação, segundo os professores PAP.....	65
Tabela 22 – Taxa de abandono/evasão nas turmas de recuperação, segundo a percepção dos professores PAP.....	66
Tabela 23 – Motivos mais frequentes de abandono/evasão dos estudantes das turmas de recuperação paralela, segundo os professores PAP.....	67
Tabela 24 – Estratégias adotadas pelas escolas para facilitar a participação dos estudantes nas aulas de recuperação, segundo os professores PAP	68
Tabela 25 – Apoios recebidos pelos professores para o desenvolvimento do trabalho junto às turmas de recuperação	68
Tabela 26 – Efeitos positivos do projeto de recuperação nas escolas, segundo os professores PAP..	70
Tabela 27 – Efeitos negativos do projeto de recuperação nas escolas, segundo os professores PAP .	70
Tabela 28 – Desafios ou dificuldades enfrentadas pelos professores de recuperação paralela para a realização do seu trabalho	72
Tabela 29 – Comentários adicionais dos professores de recuperação acerca do Projeto Recuperação das Aprendizagens	74
Tabela 30 – Distribuição dos estudantes do Ensino Fundamental segundo o ano escolar e a participação na recuperação das aprendizagens. Município de São Paulo, 2018.....	80
Tabela 31 – Estudantes do Ensino Fundamental que participaram da recuperação de aprendizagens, segundo a defasagem idade/série e a aprovação ao final do ano. Município de São Paulo, 2018	85
Tabela 32 – Estudantes do Ensino Fundamental que participaram da recuperação de aprendizagens segundo a defasagem idade/série e a aprovação ao final do ano. Município de São Paulo, 2017	86
Tabela 33 – Proficiência em Matemática de estudantes do Ensino Fundamental de escolas municipais: média e distribuição percentual por nível da escala Saeb – 2017	88

Tabela 34 – Estudantes desistentes do Ensino Fundamental, quanto ao ano escolar que frequentavam e a participação na recuperação de aprendizagem. Município de São Paulo, 2018	89
Tabela 35 – Estudantes Desistentes do Ensino Fundamental, quanto ao ano que frequentavam e a defasagem de idade/série em 2018.....	90
Tabela 36 – Estudantes do 6º ano do EF considerados para o estudo de faltas	92
Tabela 37 – Características de perfil dos estudantes do 6º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação	93
Tabela 38 – Características de desempenho escolar dos estudantes do 6º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação.....	94
Tabela 39 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação.....	95
Tabela 40 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo os perfis dos estudantes.....	95
Tabela 41 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação	98
Tabela 42 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo perfis dos estudantes.....	99
Tabela 43 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo perfis dos estudantes	101
Tabela 44 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo perfis dos estudantes.....	103
Tabela 45 – Desempenho nas provas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática da Prova São Paulo 2018, segundo perfis do aluno do 6º ano do EF e a realização de recuperação	105
Tabela 46 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a DRE.....	107
Tabela 47 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a DRE.....	108
Tabela 48 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola	110
Tabela 49 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a DRE	112
Tabela 50 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola	114

Tabela 51 – Estatísticas referentes ao desempenho dos estudantes do 6º ano do EF na Prova São Paulo 2018, em Língua Portuguesa, Redação e Matemática, segundo a DRE	115
Tabela 52 – Estatísticas referentes ao desempenho dos estudantes do 6º ano do EF na Prova São Paulo 2018, em Língua Portuguesa, Redação e Matemática, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola	116
Tabela 53 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF na escala de Língua Portuguesa da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação nessa disciplina	117
Tabela 54 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF na escala de Redação da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação em Língua Portuguesa	117
Tabela 55 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF na escala de Matemática da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação nessa disciplina	118
Tabela 56 – Estudantes do 8º ano do EF considerados para o estudo de faltas	118
Tabela 57 – Características de perfil dos estudantes do 8º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação	120
Tabela 58 – Características de desempenho escolar dos estudantes do 8º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação.....	121
Tabela 59 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação.....	122
Tabela 60 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo os perfis dos estudantes.....	123
Tabela 61 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação	125
Tabela 62 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo perfis dos estudantes.....	125
Tabela 63 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo perfis dos estudantes	128
Tabela 64 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo perfis dos estudantes.....	130
Tabela 65 – Desempenho nas provas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática da Prova São Paulo 2018, segundo perfis do aluno do 8º ano do EF e a realização de recuperação	132
Tabela 66 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a DRE.....	133
Tabela 67 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a DRE.....	134

Tabela 68 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola	136
Tabela 69 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a DRE	137
Tabela 70 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola	139
Tabela 71 – Estatísticas referentes ao desempenho dos estudantes do 8º ano do EF na Prova São Paulo 2018, em Língua Portuguesa, Redação e Matemática, segundo a DRE	141
Tabela 72 – Estatísticas referentes ao desempenho dos estudantes do 8º ano do EF na Prova São Paulo 2018, em Língua Portuguesa, Redação e Matemática, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola	142
Tabela 73 – Distribuição dos estudantes do 8º ano do EF na escala de Língua Portuguesa da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação nessa disciplina	143
Tabela 74 – Distribuição dos estudantes do 8º ano do EF na escala de Redação da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação em Língua Portuguesa	143
Tabela 75 – Distribuição dos estudantes do 8º ano do EF na escala de Matemática da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação nessa disciplina	143
Tabela 76 – DRE Pirituba: IPVS - Índice de Vulnerabilidade Social segundo distritos e subprefeituras. Município de São Paulo, 2010*	147
Tabela A1 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular de nove anos com parecer anual final, segundo o tipo de escola e a participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2017	186
Tabela A2 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular de nove anos com parecer anual final, segundo o ano frequentado, turno e participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2017	187
Tabela A3 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular com parecer anual final, segundo o ano frequentado, raça/cor do estudante e a participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2017	188
Tabela A4 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular com parecer anual final, segundo o país de nascimento e participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2017	190
Tabela A5 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular com parecer anual final, segundo o estado de nascimento e participação no reforço escolar. Município de São Paulo, 2017	191

Tabela A6 – Distribuição dos estudantes do Ensino Fundamental que participaram da recuperação de aprendizagens, segundo a disciplina e o ano escolar. Município de São Paulo, 2017.....	192
Tabela A7 – Distribuição dos Estudantes Desistentes do Ensino Fundamental Regular, segundo o ano frequentado, sexo do estudante e a participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2018	193
Tabela A8 – Distribuição dos Estudantes Desistentes do Ensino Fundamental Regular, segundo o ano que frequentava, raça/cor do estudante e a participação no reforço escolar. Município de São Paulo, 2018	194
Tabela A9 – Distribuição dos Estudantes Desistentes do Ensino Fundamental Regular, segundo o ano que frequentava, turno e participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2018	195
Tabela A10 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental por defasagem idade/série, segundo a participação na recuperação de aprendizagens e ano frequentado. Município de São Paulo, 2017	197
Tabela C1 – Participação por cargo/função segundo a DRE	199
Tabela C2 – Disciplinas ofertadas para turmas de recuperação	199
Tabela C3 – Elaboração do plano para criação de turmas	200
Tabela C4 – Critérios para indicação para recuperação.....	200
Tabela C5 – Agrupamento de estudantes de recuperação.....	200
Tabela C6 – Frequência semanal das aulas de recuperação.....	200
Tabela C7 – Reação dos pais pela indicação do filho para a recuperação	201
Tabela C8 – Dificuldade com as turmas de recuperação	201
Tabela C9 – Causas comuns das faltas dos estudantes	202
Tabela C10 – Tipos de estratégias	202
Tabela D1 – Condições das matrículas dos estudantes de Língua Portuguesa do 6º ano EF, por registros da base.....	205
Tabela D2 – Condições das matrículas do 6º ano EF, por aluno.....	206
Tabela D3 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF, segundo as provas realizadas na Prova São Paulo de 2018	207
Tabela D4 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF de 2018, segundo a condição da matrícula na turma regular e a realização de recuperação em Língua Portuguesa e Matemática...	208
Tabela D5 – Condições das matrículas do 8º ano EF, por aluno.....	210

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição das escolas de Ensino Fundamental por Diretoria Regional de Educação	37
Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por sexo e por função.....	46
Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes por faixa etária.....	47
Gráfico 5 – Tempo de experiência como docente de coordenadores pedagógicos e professores de recuperação	50
Gráfico 6 – Tempo de professores de recuperação na função, segundo dados do <i>survey</i>	50
Gráfico 7 – Tempo de coordenadores pedagógicos na função, segundo dados do <i>survey</i>	51
Gráfico 8 – Número de turmas de recuperação ofertadas pelas escolas nos anos de 2017, 2018 e 2019, segundo dados do <i>survey</i>	54
Gráfico 9 – Acesso aos relatórios de acompanhamento dos estudantes de recuperação das aprendizagens.....	64
Gráfico C1 – Turmas de Recuperação	199

Lista de Figuras

Figura 1 – Linha do Tempo da legislação da SME que trata especificamente sobre o projeto de recuperação	18
Figura 2 – Distribuição territorial das DREs e participação.....	47

Lista de Quadros

Quadro 1 – Componentes da pesquisa.....	46
---	----

Sumário

Equipe de pesquisa.....	3
Lista de siglas.....	4
Lista de Gráficos	11
Lista de Figuras.....	11
Introdução	15
1 – Problema e objeto de pesquisa.....	15
2 – Contextualização e justificativa.....	18
3 – Objetivos	19
4 – Procedimentos metodológicos	20
Capítulo I – Referencial teórico	23
1 – Sobre o fracasso escolar e as políticas educacionais	23
2 – As desigualdades intraurbanas e a educação de crianças, adolescentes e jovens paulistanos(as)	29
2.1 Situando as desigualdades no território estudado	32
Capítulo II – Características das escolas que ofertam o projeto Recuperação das Aprendizagens ...	36
1 – As escolas participantes, segundo dados do Saeb/Prova Brasil	36
2 – Condições estruturais das escolas	37
3 – Oferta de turmas de recuperação das aprendizagens	38
4 – Práticas pedagógicas das escolas para o combate do fracasso escolar e do abandono.....	38
5 – Indicadores de desempenho nas escolas com turmas de recuperação.....	40
6 – Sobre os educadores das escolas que ofereciam recuperação em 2017 e 2018 na rede municipal de São Paulo	42
7 – Respostas obtidas com o survey: perfil dos respondentes e principais destaques.....	43
8 – Perfil dos respondentes	46
9 – Perfil profissional	48
10 – Respostas dos professores e coordenadores nas questões relativas ao Projeto Recuperação das Aprendizagens	51
10.1 Identificação com o trabalho de recuperação escolar	51
10.2 Efetivação do direito de aprendizagem	52

10.3 Implantação do projeto de recuperação e estratégias diferenciadas de atuação.....	52
10. 4 Demanda e necessidade escolar	52
10. 5 Organização da grade horária	52
10. 6 Condição profissional	52
Capítulo III – A participação dos estudantes nas turmas do Projeto de Recuperação de Aprendizagens em 2017 e 2018	75
1 – Dimensões do atendimento do Projeto e sua distribuição espacial	76
2 – Tipos de escola e turnos em que a recuperação foi oferecida.....	77
3 – Perfil demográfico dos estudantes que participaram e dos que não participaram do Projeto Recuperação das Aprendizagens.....	77
4 – Distribuição dos estudantes do ensino fundamental segundo o ano que frequentavam, participação no projeto e a disciplina de recuperação que cursaram	79
5 – Defasagem idade/série, retenção e recuperação das aprendizagens	81
6 – Defasagem e retenção entre os estudantes que participaram ou não do Projeto de Recuperação das Aprendizagens	83
7 – A propósito do desempenho dos estudantes e da recuperação de aprendizagens	87
8 – Os estudantes desistentes.....	89
9 – Análises das faltas em turmas dos anos finais do ensino fundamental.....	91
9.1 Estudantes do 6º ano do ensino fundamental	91
9.2 Faltas às aulas e o perfil dos estudantes	92
9.3 Faltas às aulas e o contexto das escolas.....	107
9.4 Estudantes do 8º ano do ensino fundamental	118
9.5 Faltas às aulas e o perfil dos estudantes	119
9.6 Faltas às aulas e o contexto das escolas.....	133
9.7 Considerações finais	144
Capítulo IV - Percepções dos estudantes sobre o Projeto Recuperação das Aprendizagens.....	146
1 - Seleção das EMEFs para realização dos grupos focais.....	146
2 - EMEF Alfa	148
3 – EMEF Beta	150
4 – Análise dos resultados	152
4.1 Os estudantes dos 6ºs anos do EF.....	152

A percepção do Projeto de Recuperação das Aprendizagens	152
As atividades nas classes de recuperação	154
O que está bom e o que poderia melhorar	155
As faltas e suas motivações	156
4.2 Estudantes do 7º, 8º e 9º anos do EF	158
A percepção do Projeto de Recuperação das Aprendizagens	158
As atividades nas classes de recuperação	159
O que está bom e o que poderia melhorar	160
As faltas e suas motivações.....	161
5 – Discussão.....	162
5.1 A percepção dos estudantes sobre o Projeto Recuperação das Aprendizagens	163
5.2 A prática pedagógica das Professoras de Apoio Pedagógico (PAPs)	164
5.3 Frequência às aulas de recuperação paralela e seus óbices	165
5.4 Meninos, meninas: gênero, raça/cor, indisciplina e aproveitamento escolar	167
Conclusões	170
Referências bibliográficas	178
Anexos	186
Anexo A – Tabelas complementares.....	186
Anexo B – Roteiro dos grupos focais.....	198
Anexo C – Tabelas e gráficos referentes às respostas dos participantes no survey.....	199
Anexo D – Sobre a constituição das bases para o estudo de faltas	203

Introdução

1 – Problema e objeto de pesquisa

Esta pesquisa se insere na problemática do papel da recuperação na superação do fracasso escolar dos estudantes atendidos. Seu objetivo geral foi o de analisar as bases de dados e documentos disponíveis referentes ao “Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) e instituído por meio da Portaria n. 1.084, de 01 de fevereiro de 2014, doravante denominado “Projeto Recuperação de Aprendizagens”, com vistas a melhorar o acompanhamento do projeto e identificar estratégias, ações e condições contextuais relacionadas aos resultados escolares e à permanência no sistema escolar de estudantes atendidos.

O Projeto Recuperação de Aprendizagens fundamenta-se na Lei n. 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 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:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] **V** - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] **IV**- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

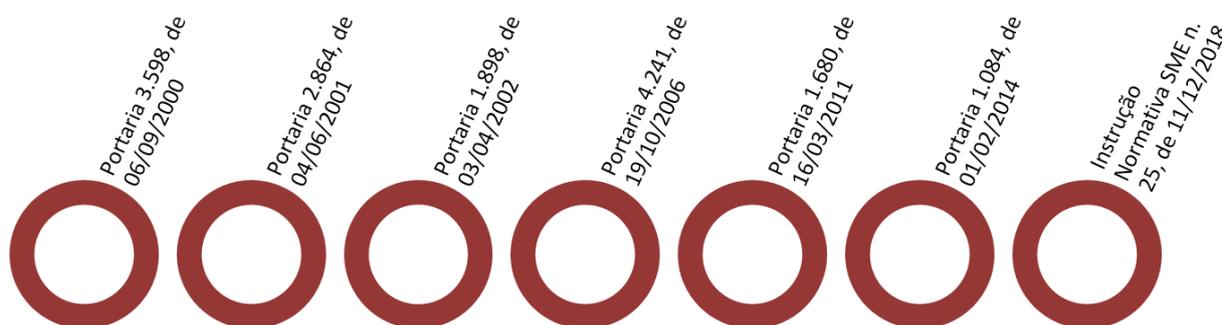
e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; [...] (BRASIL, 1996)

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.

A busca de atendimento a tais dispositivos tem estado presente nas políticas da SME/SP desde os anos 2000, momento em que é possível identificar a primeira Portaria específica sobre a proposição

de atividades de recuperação de estudos, a partir do marco legal ofertado pela LDB de 1996. Considerando a linha do tempo proposta na Figura 1, que sistematiza as legislações propostas com fins de garantir aos estudantes os aspectos postulados na alínea “e” do Inciso V do artigo 24 da lei federal de educação, percebe-se que, com diferenças mais acentuadas ou mais pontuais, a SME tem proposto, ao longo dos últimos dezoito anos, ações que propiciem a recuperação de estudos ou de aprendizagens dos estudantes com baixo rendimento escolar. Atualmente, a recuperação das aprendizagens é regida pela Instrução Normativa n. 25, de dezembro de 2018.

Figura 1 – Linha do Tempo da legislação da SME que trata especificamente sobre o projeto de recuperação



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Elaboração das autoras.

A **Instrução Normativa SME n. 25, de 11 de dezembro de 2018**, reorganiza o Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação, que passa a denominar-se “Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens”. Por meio dessa normativa, observa-se o atrelamento do desenvolvimento do Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação das Aprendizagens e da Implementação do Currículo da Cidade de São Paulo bem como ampliação de seus objetivos, que vão além da contribuição para a “melhoria dos índices do Ideb e da Prova São Paulo”, e incorporam, nos incisos III, IV e V, aspectos que são originais em relação às normas legais anteriores, a saber:

[...]

III – favorecer o desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico articulado e comprometido no alcance de seus objetivos;

IV – auxiliar a Unidade Educacional na integração das diferentes Áreas de conhecimento e demais atividades complementares;

V – aprimorar constantemente as ações, pautadas no Currículo da Cidade, na perspectiva da educação integral, da equidade e da educação inclusiva, tendo a garantia das aprendizagens como norteadora do trabalho pedagógico e o ambiente escolar como local de promoção do protagonismo do estudante. (SÃO PAULO, 2018, p. 2)

Para além da aparente ampliação do escopo do projeto, em comparação às portarias anteriores, a normatização mais recente contempla o princípio de ampliação de oportunidades de aprendizagem, considerando que a utilização de metodologias diferenciadas pode contribuir com esse processo. Mantém, também, a concepção de que há duas formas de recuperação concomitantes, a contínua e a

paralela, atrelando esta última aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no Currículo da Cidade. Este, passa, pois, a ser o documento curricular referencial para a proposição dos planos específicos de recuperação paralela, que devem ter duração temporária e focalizar as competências leitora, escritora e de resolução de problemas.

Também se observa que, na última Instrução Normativa, o Projeto fica destinado aos estudantes com dificuldade de aprendizagem ou, conforme o documento, passa a constituir uma ação “para atendimento daqueles que não atingiram os conceitos ou notas necessários ao seu desenvolvimento de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada ano do ciclo no Currículo da Cidade” (artigo 6º, inciso I). Coloca-se assim claramente a nota como parâmetro para as análises que fundamentam a seleção dos estudantes para participar das atividades do Projeto.

Observa-se que o foco do Projeto recai sobre as turmas de 5º a 9º anos. Após o atendimento dos estudantes desses anos, pode-se incorporar o atendimento dos estudantes do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Estudantes dos ciclos Interdisciplinar e Autoral só são atendidos se os estudantes dos anos prioritários tiverem sido contemplados.

Em relação aos critérios de organização das turmas, não são observadas alterações na legislação em vigor, considerando-se indicações de portarias anteriores. Estas 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.

Os resultados obtidos pelos estudantes participantes do Projeto devem ser acompanhados bimestralmente, por meio dos Relatórios de Acompanhamento que, inclusive, devem ser registrados no Boletim Escolar. Um aspecto digno de nota é que uma síntese de tais resultados deve ser apresentada e discutida tanto com os estudantes participantes quanto com seus pais ou responsáveis, aspecto que não se observa nas normativas anteriores.

O documento legal atual também informa a existência de preocupação com a formação continuada dos professores envolvidos no Projeto, que fica a cargo das Diretorias Regionais, em parceria com a Coordenadoria Pedagógica (Coped) da Secretaria Municipal de Educação. Cabe, ainda, à Coped, produzir materiais que subsidiem o trabalho dos professores com estudantes encaminhados para o Projeto.

Finalmente, cabe comentar que a Instrução Normativa de 2018 dedica-se à melhor descrição das atribuições de cada um dos envolvidos no Projeto em relação à portaria que a antecede. Essa perspectiva de organização do trabalho perpassa todo o texto legal, que é bem mais detalhado em relação aos princípios gerais, às diretrizes e objetivos estabelecidos, ao público-alvo e aos profissionais envolvidos do que documentos anteriores. Sua análise permite perceber o papel central que o Professor de Apoio Pedagógico (PAP), nova denominação para o Professor de Recuperação Paralela (PRP), assume na implementação do projeto, o que aponta para a necessidade de considerá-lo como informante primordial nas ações de pesquisa.

As atividades do Projeto Recuperação de Aprendizagens desenvolvem-se, preferencialmente, em horário diverso ao de escolarização dos estudantes participantes. Para sua realização, as unidades educacionais formam novas turmas que visam ao atendimento dos educandos com dificuldades de

aprendizagem, diagnosticadas pelos professores e por meio de resultados de avaliações. Tais atividades ocorrem semanalmente e, na determinação das turmas, as escolas devem privilegiar agrupamentos por ciclo e faixas etárias aproximadas.

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

Esta 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 bases de dados disponíveis referentes aos resultados do Projeto obtidos anos de 2017 e 2018 e a análise de documentos do Projeto disponíveis; o segundo focaliza o levantamento de novos dados, por meio de questionários para professores de recuperação e coordenadores pedagógicos e entrevistas com estudantes participantes do Projeto, realizadas em grupos focais.

2 – Contextualização e justificativa

No Brasil, atualmente, praticamente toda a população de 7 a 14 anos está na escola (97,8% em 2017)¹³, no entanto um percentual significativo de estudantes não consegue concluir o Ensino Fundamental na idade certa. Aproximadamente 25% dos estudantes com 16 anos de idade não a haviam concluído naquele ano. No estado de São Paulo esse percentual cai para 9% no mesmo período. No ensino médio, 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 (Todos Pela Educação, 2017).

O mal-estar do fracasso escolar, que afeta sobretudo as camadas majoritárias e menos favorecidas da sociedade, passa a desafiar firmemente as políticas públicas brasileiras, tal como já se verificava nos países mais avançados algumas décadas antes (veja-se Bourdieu e Passeron, 1964, 1970, entre outros). Entre os anos de 1980 e 1990, a adoção de ciclos nas redes escolares passa a constituir uma das políticas que se propõem a reverter esse quadro de fracasso no Brasil. Os ciclos constituem uma medida de organização da escola que procura romper com a fragmentação curricular e regularizar o fluxo de estudantes ao longo da escolarização. Seu propósito é assegurar o direito à educação, criando condições para que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade (BARRETTO; SOUSA, 2005).

Na SME/SP, os ciclos foram introduzidos em 1992 e sofreram sucessivas mudanças até os dias atuais, de acordo com as nuances político-ideológicas das gestões que se sucederam na administra-

¹³ Fonte IBGE/PNAD. Os dados que se seguem, referentes ao ensino fundamental, foram processados pelo Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL. MEC/Inep, 2018) e os relativos ao ensino médio, pelo Todos Pela Educação (Anuário Brasileiro de Educação. Editora Moderna, 2017).

ção. Inicialmente denominados ciclos de aprendizagem, eles abrangiam toda a organização do Ensino Fundamental (EF) de oito anos, assim configurados: dois ciclos de três anos cada e um de dois anos. Em 2008/2009, os ciclos de progressão continuada, como passam a ser chamados, são reduzidos a dois, com duração de quatro anos cada. Em ambas as reformas dos ciclos, a retenção dos estudantes é permitida apenas ao final de cada ciclo. Em 2014, em nova reforma do sistema educacional, o EF, agora de nove anos, volta a ser organizado em ciclos de aprendizagem: o de alfabetização, o interdisciplinar e o ciclo autoral, com três anos cada. A retenção é permitida apenas ao final dos dois primeiros ciclos; entretanto, a coesão do terceiro ciclo passa a ser, em princípio, tão somente de caráter pedagógico, uma vez que os estudantes têm a possibilidade de serem retidos em cada um dos anos que o compõem. Dessa forma, ao longo do EF, o estudante pode ser reprovado em cinco anos/séries (SÃO PAULO, 2014). O Projeto Recuperação de Aprendizagens é estratégia elaborada para oferecer apoio pedagógico aos estudantes, com a finalidade de garantir as aprendizagens e a concretização do direito à educação.

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. 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, 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, seja 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. Além da desigualdade de oferta, observa-se também a desigualdade de acesso aos produtos e serviços, incluindo os relativos à área de educação.

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, *de per si*, é uma variável de análise denotadora das desigualdades sociais estruturais entre os paulistanos, podendo, inclusive, influenciar no acesso dos estudantes a projetos como o Projeto Recuperação das Aprendizagens, o que justifica um olhar atento para tais desigualdades no decorrer da pesquisa.

3 – Objetivos

- **Objetivo geral:**

Identificar e analisar as bases de dados e documentos disponíveis, com vistas a retratar o desenvolvimento e melhorar o acompanhamento do projeto pela SME/SP.

- **Objetivos específicos:**

1. Identificar condições de apoio oferecidas aos estudantes para frequência ao projeto.
2. Identificar os perfis de estudantes, professores de sala com estudantes indicados para apoio pedagógico e gestores das escolas participantes do projeto.
3. Analisar os dados de desempenho escolar e indicadores de fluxo educacional das escolas e dos estudantes participantes nas unidades 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 diretorias regionais.
5. Definir o perfil sociodemográfico dos distritos municipais de São Paulo como uma medida de desigualdade social intraurbana que afeta as unidades escolares.
6. Sugerir uma estrutura de dados e informações a ser coletada pela SME/SP sobre atividades do Projeto, para embasar o acompanhamento de seus resultados ao longo do tempo.

Tais objetivos concretizam-se nas seguintes questões fundamentais de pesquisa:

- Qual é o perfil das escolas que oferecem o Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação das Aprendizagens?
- Quais práticas docentes têm proporcionado melhores resultados na melhoria do aprendizado dos estudantes participantes do projeto?
- Qual o perfil dos estudantes que frequentam o Projeto?
- Há variações significativas no percentual de estudantes participantes do projeto, por DRE (Diretoria Regional de Ensino) e por unidades educacionais, considerando o nível socioeconômico e o desempenho nas avaliações externas?
- Qual é o tempo médio de permanência dos estudantes no projeto a cada vez que recebem uma indicação de participação e ao longo de um ano letivo?
- Quais os fatores explicativos para a não frequência no projeto dos estudantes indicados para sua participação?
- Para os estudantes que, de fato, frequentaram o projeto nos últimos anos, como fica sua permanência nos anos subsequentes e no desempenho escolar?

4 – Procedimentos metodológicos

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 levantar questões candentes e 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.

O Projeto é uma proposta que tangencia a atividade profissional de diversos agentes escolares, como professores regentes, professores de apoio pedagógico – os PAPs –, bem como as atividades das equipes gestoras nas escolas e das equipes técnicas da SME. Entretanto, considerou-se, neste projeto, que dois públicos estão mais diretamente envolvidos: os PAPs e os estudantes que cursam as classes de recuperação. Assim, os esforços de pesquisa empírica foram direcionados para esses dois públicos. Considerou-se, também, importante, obter informações de um representante da gestão escolar, no caso, o Coordenador Pedagógico das escolas.

Nessa perspectiva, foi elaborado um questionário para os PAPs e Coordenador Pedagógico, 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 para os PAPs e coordenadores pedagógicos foi feita 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/SP. As respostas obtidas foram tratadas descritivamente, com o objetivo de captar as principais características do projeto Recuperação de Aprendizagens. O estudo tem um caráter longitudinal, dado que os respondentes de 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 bem como de captar as percepções que eles têm sobre a posição que ocupam nas equipes escolares, os pontos positivos e negativos da atividade como PAPs e outros aspectos.

Complementarmente, foram analisadas as respostas dos questionários contextuais do Saeb/Prova Brasil, em relação às informações coletadas junto aos gestores e professores das escolas municipais de São Paulo. Ainda em relação às análises quantitativas, foram realizados diversos estudos tendo como referência as bases de dados disponibilizadas no Pátio Digital, dos quais se destaca o estudo sobre as faltas dos estudantes participantes do Projeto (ver arquivo anexo), cujos resultados principais são discutidos nas Considerações Finais deste relatório.

Quanto à coleta de dados junto aos estudantes das classes de recuperação, utilizou-se como estratégia a realização dois grupos focais, com o intuito de dar voz aos estudantes, sujeitos do Projeto de Recuperação das Aprendizagens, um com estudantes de 6º ano e outro com estudantes de 7º a 9º ano, a partir de roteiro pré-elaborado. Os dados obtidos foram transcritos e organizados, sendo apresentados neste relatório. Cabe esclarecer que a técnica de grupo focal é indicada para, entre outros, 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. Segundo Morgan e Krueger (1993¹⁴, *apud* GATTI, 2005, p. 9),

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um

¹⁴ MORGAN, David L.; KRUEGER, R. A. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D. L. (ed.). *Successful focus groups: advancing the state of the art*. Newsbury Park, CA: Sage Publications, 1993. p. 3-9.

modo que não seria possível com outros métodos como, p.ex., a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado...

Nesta investigação, a técnica foi utilizada com a pretensão de coletar indícios sobre como estudantes 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, se procurou captar um breve perfil escolar e familiar dos participantes (vide roteiro no Anexo B). As pesquisadoras mantiveram-se atentas para identificar eventuais discriminações de raça, gênero e classe social presentes nos grupos ou por eles referidas. Os dados obtidos foram transcritos e sistematizados em relatório, base para as análises apresentadas neste documento¹⁵.

Se as informações e inferências recolhidas nos Grupos Focais não podem ser generalizadas para o conjunto de estudantes que frequentam o projeto – limitação que caracteriza essa técnica –, elas tiveram o mérito de trazer à tona impressões e informações que não poderiam ser colhidas por meio de outra modalidade de pesquisa e levantam questões que podem ser exploradas e/ou aprofundadas em futuras enquetes pelas equipes da SME/SP.

¹⁵ Os instrumentos de pesquisa utilizados para fins de estudo sobre o Projeto de Recuperação de Aprendizagens foram apresentados no Produto 2.

Capítulo I – Referencial teórico

1 – Sobre o fracasso escolar e as políticas educacionais

François Dubet, reportando-se à realidade da escola republicana na França, que se rege pelos princípios da igualdade, gratuidade e laicidade do ensino para todos, afirma que entrar na escola e fracassar na trajetória escolar significa passar por um processo de exclusão de dimensões mais trágicas do que a mera exclusão por falta de escolas do passado. Quando, em períodos anteriores, os indivíduos não aprendiam, culpava-se o governo pela falta de escolas, ou a sociedade, que não lhes dava condições de estudar. Hoje, a falta de domínio de conhecimentos considerados básicos, bem como o fato de não conseguir terminar o curso fundamental ou médio a contento são atribuídos às incapacidades de cada um, mesmo quando se sabe que as escolas postulam a igualdade de todos, mas criam, concomitantemente, hierarquias de excelência que terminam por desmerecer os indivíduos (DUBET, 2003).

Na segunda metade do século passado, alinhado entre os estados nacionais com as mais altas taxas de retenção escolar, o Brasil começou a experimentar mais claramente a necessidade de melhorar a educação obrigatória e de reverter o caráter excludente que a caracteriza à medida que conheceu uma expansão maciça das matrículas na escola básica (BARRETTO *et al.*, 1979; PATTO, 1991; RIBEIRO, 1991).

Pesquisas de vários matizes teóricos tentam explicar a natureza do fracasso escolar que incide, sobretudo, sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças das camadas sociais majoritárias e sobre o acesso socialmente desigual da população às diferentes etapas da escolaridade. Essas explicações povoam o ideário da educação, impregnando também as normas e regulamentos em que se configuram as práticas escolares nos sistemas de ensino, bem como as representações dos professores.

No livro sobre a produção do fracasso escolar, Patto (1991) enfatiza a discrepância entre a visão dos professores – que descrevem seus estudantes como incapazes de aprender – e a autonomia demonstrada pelos estudantes em atividades fora da escola, nas quais eles revelam habilidades como atenção, concentração, interesse e responsabilidade. Na retrospectiva histórica das perspectivas que oferecem explicações para o fenômeno até o final dos anos de 1980, a autora discorre sobre as teorias que atribuem o insucesso na escola a fatores genéticos, substituídas, nas décadas iniciais do século XX, pelas concepções da psicologia clínica, que buscam no ambiente familiar as causas das dificuldades infantis, do que deriva a prática de submeter crianças que não respondem satisfatoriamente às demandas escolares a diagnósticos médico-psicológicos. Prossegue mencionando a psicologia diferencial, que acentua a importância da diferença das culturas na produção de estudantes desajustados e problemáticos, e chega às teorias da carência cultural dos anos de 1960. Estas caracterizam os estudantes que não têm bom desempenho na escola por meio da falta de atributos que julgam ter os estudantes bem-sucedidos, dando forte peso aos ambientes socialmente deprimidos de que provêm as crianças com dificuldades de aprendizagem. Começam, no entanto, a admitir a responsabilidade da escola na reversão desse quadro, propondo medidas compensatórias no ensino.

A tônica constante das diferentes perspectivas teóricas, revestidas que são da roupagem científica, é a de imputar o insucesso dos estudantes na aprendizagem a fatores de ordem individual, atri-

buindo as causas do fracasso escolar às deficiências das crianças, à sua situação de carência e/ou aos seus problemas familiares, ou seja, vitimando as próprias vítimas.

É, contudo, o estudo sobre a repetência, realizado por Sergio Costa Ribeiro, uma das pesquisas que mais evidencia a ordem de grandeza do fenômeno do fracasso escolar no sistema escolar brasileiro nas décadas finais do século passado. Ao analisar a trajetória de estudantes do ensino fundamental de 1982 com base em dados do censo demográfico, e não do censo escolar como fazia o Ministério da Educação (MEC), o autor demonstrou que a visão corrente segundo a qual as crianças abandonavam precocemente a escola por razões sociais ou de ordem cultural era equivocada. Ao contrário, mesmo as famílias mais pobres despendiam enorme esforço para que os filhos permanecessem na escola e somente após muitas repetências é que os estudantes desistiam dela. Em média a população que frequentava o ensino obrigatório em 1982 chegava apenas até 6ª série depois de 8,5 anos de estudo (RIBEIRO, 1991).

A expansão das teorias crítico-reprodutivistas, a partir dos anos 1970, desloca para o sistema escolar a responsabilização pelo fracasso dos estudantes, o que se dá pela inculcação pedagógica de concepções e valores de grupos ou classes privilegiados a todos os estudantes. Assim, as formas de atuar da escola e os seus currículos contribuem para confirmar as vantagens sociais daqueles que já as tem na sociedade, ao mesmo tempo que legitimam as desvantagens das populações socialmente desfavorecidas pelas dificuldades que estas têm de responder às demandas escolares.

Admitindo que a educação por si só não assegura a condução a uma sociedade democrática, e tampouco que ela é apenas um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, grupos acadêmicos e formuladores de políticas públicas no período de transição democrática do país propuseram novas respostas a um dos questionamentos básicos da área. Se uma criança não aprende, em vez de perguntar o que há de errado com ela, o que se deve indagar é: o que a escola tem feito para ela aprender.

As evidências empíricas da seletividade social na escola e o repertório crítico das análises sobre as vertentes teóricas que embasam as explicações do fracasso escolar servem como fundamento à criação e expansão dos ciclos de promoção por idade no ensino fundamental em grande número de redes públicas do país, entre os anos 80 e 90 do século passado.

Como resultado de ampla revisão das políticas de ciclos, Barretto e Sousa (2005) apontam que, a despeito da diversidade de orientações, as políticas de ciclo apresentam alguns traços comuns: o propósito de superar o caráter seletivo da escola, o pressuposto de envolvimento dos diferentes atores escolares no projeto e a flexibilização dos tempos e espaços de aprender com vistas a contemplar a diversidade da população escolar. As medidas propostas que pretendem assegurar o sucesso das experiências são basicamente as mesmas: garantia de tempo reservado ao trabalho coletivo dos professores; apoio complementar aos estudantes; formação docente que conduza à mudança da cultura escolar. Aspirando à oferta de uma educação com equidade, o apoio complementar aos estudantes contempla o imperativo de oferecer mais àqueles estudantes que mais necessitam.

Não obstante, do ponto de vista dos sujeitos, que ao longo das várias décadas têm participado da implementação dos ciclos, as medidas propostas não são asseguradas na maioria dos casos, ou não o são de modo satisfatório. Os dispositivos criados pelas redes de ensino para possibilitar o apoio

pedagógico complementar aos estudantes, por exemplo, terminam frequentemente atropelados por medidas desencontradas, inspiradas por outras prioridades de uma mesma gestão ou de gestões que se sucedem, o que acaba por inviabilizá-los parcial ou totalmente.

Embora os professores costumem afirmar que estão de acordo com os princípios básicos em que se fundamentam os ciclos, diante das dificuldades apresentadas por diferentes grupos de estudantes de progredir nas aprendizagens, mesmo após o desenvolvimento detalhado de abordagens construtivistas de orientação piagetiana nas redes de ensino e, inclusive, depois da introdução das políticas de avaliação da consecução do currículo criadas com vistas à melhoria dos indicadores de desenvolvimento educacional das escolas, os profissionais da educação continuam evocando os argumentos já conhecidos para justificar os resultados insatisfatórios nas salas de aula. Passadas mais de quatro décadas de mudanças nas políticas educativas e de avanços na formação inicial e continuada de professores, muitos deles ainda estão convencidos de que a reprovação dos estudantes constitui um recurso eficaz para impulsionar os estudantes para as aprendizagens adequadas. Eles continuam acreditando que a razão do mau desempenho em sala de aula pode ser encontrada, fundamentalmente, nos próprios estudantes, nas suas famílias e seu entorno. Isso é o que se constata desde os longínquos anos de 1970, como em estudo com relatos de 550 professoras de escolas de periferia da rede municipal de São Paulo (BARRETTO, 1975), até os dias atuais (RIBEIRO *et al.*, 2018).

É assim que, em pesquisa com professores e diretores de escolas públicas, Collares (1996) chega à conclusão que, para eles, as crianças não aprendem porque são desnutridas, imaturas, carentes emocionais, não têm interesse, faltam às aulas, não têm prontidão pois não frequentaram a pré-escola, e ficam sozinhas em casa por períodos longos. Os profissionais também costumam responsabilizar os pais, afirmando que é frequente que os estudantes pertençam a famílias desestruturadas, com pais separados, alcoólatras e desempregados, e que tenham, por vezes, mães de vida fácil. A família ainda é culpada por não colaborar com a escola, pela mãe que trabalha fora, pelos pais analfabetos, uma vez que não estimula a criança e não se responsabiliza pela educação dos filhos. O estado de pobreza em que os estudantes se encontram é, por fim, o grande culpado!

Já na virada do século XXI Mazotti (2000) chega a conclusões semelhantes, mostrando que insucessos escolares são atribuídos à natureza da própria criança, que não demonstra aptidão/prontidão necessária para a aprendizagem; ao seu meio cultural de origem, que não contribui para o desenvolvimento das atitudes e habilidades de que ela necessita na escola; e ao sistema escolar, responsável pela manutenção do *status quo*. Segundo a autora, esses arrazoados tendem a levar os professores ao imobilismo, pois eles acreditam que pouco lhes resta a fazer em uma sociedade injustamente organizada. No cotidiano escolar tendem a desenvolver baixas expectativas de aprendizagem em relação aos estudantes com baixo nível socioeconômico e cultural, e passam a agir de forma diferenciada em relação a eles, terminando por sonegar-lhes melhores oportunidades de aprender. Instaura-se, assim, um círculo vicioso em que menores oportunidades de aprendizagem geram resultados mais pobres entre os estudantes mais pobres, sendo o frágil desempenho escolar atribuído às condições sociopsicológicas do estudante e às condições econômicas da família, o que exime os docentes da responsabilidade de assegurar-lhes aprendizagens significativas.

Também para Szymanski (2001), muitos professores e supervisores se eximem da responsabilidade pelo fracasso escolar ao imputarem aos pais a ausência de interesse pela aprendizagem da criança e a incapacidade de ajudá-la nas tarefas escolares. Para a autora, deixar a complementação do ensino para a família, contudo, é eximir-se da responsabilidade pelo desenvolvimento socioeducacional da criança e do adolescente. Ora, quanto mais baixo o nível instrucional da família, menos condições ela pode oferecer para tal desenvolvimento e, nesse caso, mais a escola deve assumir essa função (SZYMANSKI, 2001).

Balanco das iniciativas de desserialização no Brasil, realizado por Gomes (2005), e os estudos de Alavarse (2009) chegam à conclusão que a adoção dos ciclos nas redes de ensino tem propiciado a melhoria do fluxo escolar e da defasagem idade/série. No entanto, não tem sido suficiente para alavancar a qualidade do ensino. Escolas seriadas e com ciclos apresentam rendimento igualmente insatisfatório, embora não se possa atribuir aos ciclos o baixo rendimento escolar dos estudantes. A dificuldade mais apontada pelos professores em relação aos ciclos é a de obter o controle dos estudantes em sala de aula sem recorrer à sanção dos exames, particularmente quando se trata dos estudantes mais velhos.

A introdução da possibilidade de reprovação nos três anos do ciclo autoral da SME/SP parece ter levado em conta essa constatação. A preocupação central teria sido o compromisso com uma aprendizagem efetiva de todos, evitando o mascaramento das aprendizagens insuficientes pela promoção automática.

No âmbito da literatura internacional, Marcel Crahay (2006) faz ampla varredura de pesquisas acerca do rendimento dos estudantes em países com promoção automática e com regimes seriados. Constata que a repetência geralmente não traz os ganhos que se costuma esperar, além de diminuir a probabilidade de os estudantes prosseguirem nos estudos com sucesso. O estudante “fraco” que repete tende a progredir menos que aquele que, nas mesmas condições, é promovido.

Sempre envolvido na luta contra o fracasso escolar, em livro anterior, publicado em 1996, Crahay já questionava as avaliações que os professores fazem dos estudantes, concluindo que é temerário estabelecer uma relação direta entre a taxa de atraso escolar e o rendimento dos estudantes. Com base em pesquisa realizada na Universidade de Liège, Bélgica, afirma que as retenções podem ser independentes do nível de conhecimento das crianças; ou seja, estudantes de determinada origem social podem ser retidos, enquanto estudantes de outra extração social podem ser aprovados tendo a mesma bagagem de conhecimento. Para ele o insucesso escolar depende, entre outras coisas, da prática avaliativa do docente, que pode ser influenciada por fatores que enviesam o seu julgamento, tais como origem social, comportamento dos estudantes e outros. Para o autor, é necessário combater quatro crenças que aparecem com frequência no discurso docente relacionadas ao mau desempenho dos estudantes, e que estão relacionadas nesse livro (CRAHAY, 1996). São elas:

1. a massificação do ensino contribui para o declínio do desempenho dos estudantes;
2. professores e pais valorizam a retenção como um indicador de qualidade e eficácia da educação. Consideram que os estudantes que ainda não estão aptos para determinado nível de aprendizagem devem ser retidos;

3. professores subestimam os efeitos maléficos da retenção sobre os estudantes, levando-os a atribuírem o fracasso a sua falta de aptidão como estudantes, a sua incapacidade de aprender etc.;
4. muitos docentes consideram que a avaliação deve discriminar os bons dos maus estudantes, o que pode gerar a elaboração de provas que, muitas vezes, contemplam competências cujas aprendizagens mal foram iniciadas no processo de ensino.

Para o autor, os professores adotam seus valores como modelo, assumindo uma atitude discriminadora. Tal atitude pode induzir a um comportamento inibidor por parte do estudante, reforçando o sentimento de inferioridade que ele já vivencia no contato com a sociedade mais ampla, o que contribui para que o estudante de baixo rendimento passe a assumir a responsabilidade pelo seu fracasso escolar.

Ainda em outro estudo, o mesmo autor revisa numerosas pesquisas sobre medidas pedagógicas utilizadas no enfrentamento do fracasso escolar (CRAHAY, 2007). Detém-se nas investigações sobre o tamanho, a composição e o manejo das turmas escolares e sobre o atendimento a grupos com necessidades específicas. Discute dispositivos de individualização de aprendizagem e de aprendizagem colaborativa e tutorial. Examina procedimentos de avaliação formativa, seguidos ou não de ações corretivas. Trazendo evidências e examinando possibilidades e limites desses procedimentos, oferece valioso aporte para a análise das questões postas pelo Projeto da SME/SP ora em apreço.

O estudo seminal de Bernard Lahire (2004), por sua vez, aborda a questão sob outro ângulo, procurando entender as razões do sucesso escolar alcançado por certos estudantes de baixa renda em escolas na França, a despeito das condições adversas a que estão submetidos. O autor defende que a estrutura da escola faz diferença para estudantes que, muitas vezes, vêm de contextos desestruturados e aposta em equipes pedagógicas fortalecidas e em professores bem formados como apoios imprescindíveis para que estudantes de contextos vulneráveis alcancem o sucesso escolar.

Entre nós, as pesquisas conduzidas ou orientadas por Marília Pinto Carvalho (2004, 2009, 2012, 2016, 2018) constituem referência necessária para entender o sucesso e o fracasso escolar nas escolas brasileiras sob o prisma das variáveis de gênero, pertença social e étnico-racial e da maneira como elas se combinam para determinar a trajetória escolar dos estudantes. Esses estudos aportam contribuição adensada à discussão do tema, abordando a sempre presente questão da definição dos critérios utilizados para a alocação dos estudantes nas classes de recuperação e das suas consequências em termos do posicionamento desses estudantes no contexto do ensino. Além do mais, têm a vantagem adicional de terem sido realizados, na sua maioria, em escolas da própria rede municipal paulistana.

Na investigação de 2004, partindo da constatação de que era encaminhado para os programas de recuperação um número maior de estudantes do sexo masculino, basicamente negros e pobres, Carvalho (2004) alertou sobre como a cultura escolar atua 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. Essas concepções, muitas vezes, se aliam a uma interpretação dos professores, segundo a qual a recuperação escolar é instrumentalizada como uma punição contra a indisciplina, particularmente voltada para os meninos. Pereira e Carvalho (2009) também

buscaram “verificar se as dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras nos meninos seriam iguais ou diferentes àquelas percebidas nas meninas, na medida em que eram indicados mais que o dobro de crianças do sexo masculino às atividades de recuperação” (p. 674). Concluem pela diferente percepção das professoras sobre a aprendizagem e o comportamento segundo o sexo do estudante, o que influi diretamente na indicação de um maior número de meninos – estes considerados mais desorganizados e indisciplinados – para o Projeto de recuperação.

Torres *et al.* (2008) também se referem aos conceitos e preconceitos expressos na relação dos professores com o alunado, em pesquisa qualitativa que objetivou captar as percepções dos professores sobre os estudantes de baixa renda e/ou de zonas pobres e periféricas da cidade de São Paulo. Concluíram que há uma parte do professorado que tem percepção negativa em relação: a) às crianças de famílias mais pobres, que julgam que “não vão dar certo” na vida; b) à periferia, que consideram “violenta” e “complicada”; c) às famílias, que definem como “ausentes”, “desestruturadas”, “não participativas” e “não preocupadas com a educação”. A pesquisa também detectou resistência dos professores ao modo de apresentação das crianças em salas de aula, considerando estudantes pobres como “sujos” e “mal arrumados”, representando preconceito em relação às crianças de origem social diferente (negros, pobres, favelados). Durante a investigação, relatos davam conta que as crianças pobres e negras eram colocadas no fundo da sala e os “branquinhos e arrumadinhos” na frente.

Essas percepções evidenciam o choque, na sala de aula, entre os valores culturais do coletivo dos professores com os dos estudantes de zonas de baixa renda, que se combinam com fatores oriundos da escola, da turma, das famílias e do território em que vivem para dificultar o aprendizado e, conseqüentemente, a progressão escolar dos estudantes mais vulneráveis.

Tanto as investigações no exterior como as brasileiras chamam a atenção para o fato de que inúmeras vezes não são necessariamente os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem os mais encontrados nas turmas de reforço, ou de apoio complementar como chamadas, e sim aqueles que criam maiores problemas para os professores no manejo da classe. Mostram ainda que a clivagem sociocultural que impregna os critérios adotados no encaminhamento dos estudantes para as turmas de apoio costuma incidir mais fortemente sobre estudantes do sexo masculino, menos brancos e mais pobres.

Esses achados – repetidas vezes confirmados por pesquisas brasileiras, inclusive a de Silva Neto (2017) realizada em escola da rede municipal paulistana – constituem igualmente importantes subsídios para análises mais refinadas dos processos que informam as medidas de apoio complementar adotadas pela SME/SP. No estudo de Silva Neto fica claro, ainda, que tanto a interação dos professores regentes das classes regulares com os docentes das salas de apoio que recebem seus estudantes quanto o clima de cooperação mútua entre o conjunto dos profissionais da escola são importantes para os bons resultados alcançados.

Já Caldas e Souza desvendam concepções sobre o processo de recuperação e ressaltam que “ainda é evidenciada a necessidade de segregar os que aprendem de modo diferente, com outros ritmos que os distingam da maioria dos alunos” (2014, p. 21). Além disso, “o espaço reservado à recuperação escolar configura-se muito mais como um lugar de impossibilidades do que de potencialidades.

A recuperação não tem o efeito alardeado oficialmente, mas tem outros efeitos” (CALDAS; SOUZA, 2014, p. 24), os quais devem ser foco de pesquisa.

A esses trabalhos acresçam-se os que perscrutam os sentidos atribuídos à reprovação ou aos processos de recuperação por pais, estudantes e docentes, como o de Jacomini (2009) e o de Cunha (2015), sobretudo nos processos vinculados à política de ciclos. Primeiramente, Jacomini (2009, p. 561) discute que

[...] argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito.

E salienta que a progressão continuada nos ciclos tem evidenciado as defasagens de aprendizagem de parcela considerável de estudantes, condição anteriormente camuflada pela reprovação (JACOMINI, 2009, p. 567). Cunha (2015), por outro lado, analisa as desvantagens dos processos de recuperação apenas ao final dos ciclos. São estudos realizados em escolas da SME/SP em diferentes momentos e com distintos delineamentos de pesquisa, que se detêm em aspectos que poderão contribuir para tornar mais efetiva a proposta de uma educação inclusiva e de melhor qualidade para todos.

Outra vertente de estudos sobre o fracasso escolar recai sobre as relações entre características de territórios e as diferentes condições de desigualdade, principalmente no que se refere à educação obrigatória. Esse é o tema do próximo tópico.

2 – As desigualdades intraurbanas e a educação de crianças, adolescentes e jovens paulistanos(as)

A desigualdade de oportunidades de vida, em suas mais diferentes dimensões, tem sido entendida como ineficiente ou um obstáculo ao desenvolvimento econômico. Organismos internacionais como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)/ONU (Organização das Nações Unidas), desde 2010, assumiram o compromisso de enfatizar a igualdade como uma das importantes dimensões do desenvolvimento (CEPAL, 2018). Entendem “igualdade” como um conceito de largo espectro, integrando: igualdade de meios (distribuição mais justa da renda e da riqueza); igualdade de oportunidades (ausência de discriminação de qualquer tipo para o acesso a posições sociais, políticas e econômicas); igualdade de acesso a habilidades e conhecimento (educação, saúde, nutrição, condições de vida e acesso a bens duráveis, mundo digital) e igualdade de reconhecimento recíproco, ou relacional, que implica seja a participação de todos nas mais diversas atividades da vida humana valorizando-as igualmente, seja a visibilidade e a afirmação das mais diversas identidades coletivas.

As desigualdades no acesso à educação e nos resultados escolares, ademais, são particularmente perversas por sua capacidade de se reproduzir no tempo: “A desigualdade em matéria de educação é uma correia de transmissão intergeracional da desigualdade de capacidades e oportunidades e um mecanismo-chave que perpetua a baixa produtividade” (CEPAL, 2018, p. 25).

Muitas áreas de conhecimento procuram aprofundar a discussão sobre tais desigualdades. A dimensão espacial vem sendo cada vez mais invocada por estudiosos da educação como um com-

ponente complementar para compreender os destinos escolares dos indivíduos, embora demonstrar empiricamente as relações entre condições socioeconômicas, território o desempenho dos estudantes apresente dificuldades metodológicas e analíticas. O campo de investigação que procura entender as relações entre o ambiente geográfico e social em que se localiza a escola e o desempenho educacional dos estudantes – recorrendo, entre outros, a referenciais teóricos da Sociologia da Educação e da Sociologia Urbana – vem se desenvolvendo há décadas. Compõe-se de diversos grupos de pesquisadores no Brasil, na América Latina, Europa e Estados Unidos e tem produzido grande volume de estudos e pesquisas quantitativos e qualitativos.

Os estudos e pesquisas que serão discutidos a seguir entendem que as desigualdades internas à cidade, situadas nos seus diferentes espaços territoriais, geram efeitos “de lugar”, “de segregação”, “de território” ou “de vizinhança”, os quais tenderiam a ser mais significativos em sociedades marcadas por desigualdades econômicas e intensa segregação sociocultural, como é o caso das metrópoles da América Latina.

Como afirmam Alves, Soares e Xavier (2016), é consenso entre pesquisadores da área da educação que o acesso à escolarização e os resultados do aprendizado das crianças e adolescentes costumam estar associados a características individuais dos estudantes – raça/cor e sexo –, ao perfil das escolas – que se mostram heterogêneas social, econômica e culturalmente, e das famílias – como o nível socioeconômico, tipo de ocupação, nível de escolaridade e origem dos pais, tipos de vínculo de trabalho a que os pais têm acesso, entre outros.

Segundo os mesmos autores, se as desigualdades devidas ao acesso à escola praticamente se extinguiram com a universalização do ensino fundamental, as desigualdades evidenciadas pelo sucesso ou fracasso escolar se tornaram mais visíveis. Estudo junto a escolas públicas do Brasil, em que os autores analisaram os resultados do aprendizado dos estudantes por meio da Prova Brasil, nas edições de 2005 a 2013, levou à conclusão de que as diferenças entre grupos definida pelo nível socioeconômico são maiores do que aquelas definidas pela cor (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016).

A intersecção das desigualdades de raça/cor, gênero e classe social não costuma acontecer de forma abstrata e/ou isolada; antes, a intersecção das desigualdades se concretiza em pessoas e grupos de carne e osso que habitam determinados bairros e distritos da cidade e contribuem para a discriminação de segmentos da população e sua segregação urbana e social. Como lembra Ribeiro (2010 *apud* RIBEIRO *et al.*, 2016) as metrópoles, atualmente, são a melhor expressão das oportunidades e das contradições apresentadas pelas sociedades urbanas brasileiras.

Como as demais metrópoles da América Latina, na cidade de São Paulo as distâncias social e territorial entre grupos e classes sociais se combinam e contribuem para a polarização de certos grupos que passam a ser estigmatizados pela sociedade e se enclausuram em si mesmos, alimentando a crise de coesão social que vivemos. A escola é palco preferencial dos conflitos entre visões de mundo, expectativas e culturas de grupos sociais distintos, embates que abarcam a relação estudante-professor e/ou com a equipe gestora da escola. Como são muitas e heterogêneas as subculturas ou microuniversos sociais em que as escolas se situam, oferecer uma educação de qualidade pode significar “enfrentar o desafio de conseguir uma maior articulação entre essas duas dimensões, a educacional e a social. Ou seja, entre a escola e o bairro” (LOPEZ, 2008, p. 344). Para o autor, existe um fosso

entre o ideal de estudante, a partir do qual o Estado desenha as políticas e programas educacionais e os projetos pedagógicos, e o estudante real, oriundo das famílias mais vulneráveis, com baixo capital social e cultural, que vivenciam diariamente a exclusão; estas não conseguiriam dar às suas crianças a educação inicial ou as condições de “educabilidade” a partir das quais a escola desenvolve a ação educativa.

Ribeiro e Kaztman (2008, p. 18) também alertam para a existência de mecanismos invisíveis de injustiça que atingem crianças e adolescentes dos bairros mais vulneráveis, os quais “decorrem da combinação de famílias com frágeis laços com o mercado de trabalho, bairros com composição social homogênea e isolamento territorial, sociocultural e político com o restante da cidade”.

Essa mesma perspectiva tem sido reafirmada por Érnica e Batista (2012), a partir de pesquisas sobre a educação em territórios de vulnerabilidade social. Para os autores, o bairro onde se mora

[...] dá a uns e nega a outros benefícios de localização – a proximidade ou o afastamento de bens, como equipamentos educativos, meios de transporte, saneamento, hospitais, bibliotecas; a maior ou menor proximidade do trabalho; o prestígio ou o estigma à simples enunciação do bairro de moradia; a chance ou não de selecionar o círculo de relações e de aumentar seu capital social. (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 642)

Na pesquisa realizada na subprefeitura de São Miguel Paulista, Érnica e Batista (2012) constataram a existência de correlação entre os níveis de vulnerabilidade social das diferentes áreas da subprefeitura e as oportunidades de educação oferecidas pelas escolas da região, sendo que, quanto maior a vulnerabilidade social, mais limitada a qualidade da educação oferecida. Os autores afirmam que o “efeito território” seria produzido: pela desigual distribuição dos equipamentos sociais; pela desigual distribuição da matrícula na educação infantil; pela forte homogeneidade da composição sociocultural do corpo discente; pela desvantagem das escolas de meios vulneráveis no acesso a recursos escassos (profissionais mais qualificados e estudantes com maiores recursos familiares e culturais); e pelas menores possibilidades que as escolas mais vulneráveis têm para colocar em prática seu programa escolar e institucional.

Na mesma direção seguem os artigos de Ribeiro *et al.* (2016) e de Prado e Kiss (2017). O primeiro se propõe a discutir o progresso das pesquisas sobre a organização social do território em diversas metrópoles brasileiras e sua relação com mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais entre crianças, adolescentes e jovens, com base em grande número de estudos empíricos de caráter multidisciplinar desenvolvidos no âmbito do INCT (Instituto Nacional de Pesquisa e Tecnologia – Observatório das Metrópoles¹⁶) e concluiu que

[...] as oportunidades educacionais são condicionadas pelas práticas de interação social que ocorre no âmbito da família, da escola e da comunidade (bairro). Assim, a eficácia e a equidade do funcionamento da escola dependem, entre outros fatores, da qualidade e da isonomia do ambiente provido pelo espaço social da metrópole. (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 189)

¹⁶ Projeto “Educação e Cidade”; CNPq/Faperj.

Já em seu estudo, Prado e Kiss (2017) vão se referir à desigualdade urbana presente nas metrópoles da América Latina e Caribe que expressariam as clivagens estruturais da região, seja no tocante aos rendimentos e à capacidade de gerar empregos de qualidade, seja no que diz respeito à segregação urbanística que gera acesso diferenciado a bens e serviços. Mencionam, por exemplo, estudo do Ipea (2016) que detectou que, quanto menor o nível de rendimento, maior o tempo de deslocamento casa-trabalho nas regiões metropolitanas brasileiras, índice que se mostrou crescente no período 1992-2012.

Assim, o tempo de deslocamento interfere negativamente na qualidade de vida e pode dificultar o acesso a lugares e/ou ofertas de trabalho. Tem particular incidência junto às trabalhadoras, uma vez que longos períodos de deslocamento costumam ser incompatíveis com o exercício das suas atividades familiares e domésticas. Mas também influencia a possibilidade de estudantes participarem de atividades escolares em períodos de contraturno ou em projetos especiais (como o Escola da Família, por exemplo), dada a distância e/ou tempo de deslocamento entre casa e escola.

A partir do exposto, tem-se, por hipótese, que as chances de sucesso educacional dos filhos e filhas apresentam grande variação a depender dos índices de desenvolvimento humano e/ou de vulnerabilidade social das Subprefeituras Municipais (também denominadas Regiões Administrativas) e/ou dos distritos em que as famílias residem na cidade. Estudos realizados por ONGs (Organizações Não Governamentais), por acadêmicos e outros estudiosos, procurando incorporar as discussões correntes sobre a temática da desigualdade intraurbana no município, parecem apontar para uma hipótese em que a aprendizagem escolar de crianças e jovens está relacionada, dentre outros fatores, às diferentes condições de vida das famílias que habitam as subprefeituras e/ou distritos municipais, e essas condições, por sua vez, engendram diferentes possibilidades de desenvolvimento cognitivo e intelectual. Dessa forma, seria de se esperar que nas subprefeituras e/ou distritos com piores indicadores socioeconômicos exista um maior número de estudantes retidos e, em decorrência, encaminhados para o Projeto Recuperação de Aprendizagens, quando comparado ao número de retidos e encaminhados que residem em outras áreas urbanas com melhores indicadores. Paralelamente, seriam justamente esses estudantes que poderiam enfrentar maiores dificuldades para participar do Projeto, quer por questões ligadas ao acesso e ao deslocamento, quer em relação a outras condições que incidem sobre essa participação. Tais aspectos serão discutidos posteriormente, à luz dos dados obtidos.

2.1 Situando as desigualdades no território estudado

A região Sudeste do Brasil e particularmente o estado de São Paulo destacam-se no conjunto do país pela sua importância econômica. Ainda que seja indiscutível a expressão do município de São Paulo no cenário nacional e estadual, sua desigualdade interna é bastante conhecida. Alguns distritos/subprefeituras oferecem aos cidadãos condições de vida mais adequadas do que outros, com a presença de diferenciais expressivos de rendimentos, de distribuição dos equipamentos urbanos e de lazer, de oferta de serviços de transporte e mobilidade urbana em quantidade e qualidade diferentes, de maior ou menor presença de escolas, hospitais e centros de saúde, entre tantos outros quesitos de atendimento à população por parte da administração municipal.

Os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹⁷, calculados por Gonçalves e Maeda (2017) para o município de São Paulo e suas subprefeituras, contemplando o período de 2000 e 2010, com base no Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil¹⁸, ilustram a afirmação anterior. Segundo o estudo, apesar de o IDH do Município ser bastante satisfatório e de ter subido de classificação entre 2000 e 2010, período marcado pelo crescimento econômico, o cálculo do IDH Global para as subprefeituras permite perceber uma diferença entre elas (Tabela 1). Entre as 31 subprefeituras existentes em 2010, 30 obtiveram IDHM globais “muito altos” e “alto”¹⁹. Classificadas com IDHM “muito alto” estão, pela ordem, Pinheiros (0,942), Vila Mariana (0,938), Santo Amaro (0,909), Lapa (0,906), Sé (0,889), Mooca (0,869), Santana/Tucuruvi (0,869), Butantã (0,859), Ipiranga (0,824), Aricanduva/Vila Formosa (0,822), Jabaquara (0,816) e Penha (0,804). Na outra ponta, apenas Parelheiros apresenta IDHM “médio” – igual a 0,680, índice que, entretanto, cresceu expressivamente em relação a 2000 (0,593), mudando de baixo para médio. Todas as demais subprefeituras apresentaram IDHM global “alto” em 2010 (GONÇALVES; MAEDA, 2017).

A dimensão Educação²⁰, segundo os autores, foi a que maior influência apresentou no índice geral. Segundo as subprefeituras, as classificações IDHM da dimensão Educação “muito alto” associaram-se às seis subprefeituras mais ricas e de urbanização consolidada, a saber: Santana/Tucuruvi, Lapa, Sé, Pinheiros, Vila Mariana e Santo Amaro. A pontuação “alto”, na dimensão Educação, ficou com 12 subprefeituras: Pirituba, Casa Verde/Cachoeirinha, Vila Maria/Vila Guilherme, Butantã, Ipiranga, Jabaquara, Penha, Ermelino Matarazzo, Mooca, Aricanduva/Formosa/Carrão, Itaquera, Vila Prudente. As 13 subprefeituras que obtiveram, comparativamente, os menores índices – embora com IDHMs considerados médios mas para as quais a atenção do poder público deveria se voltar preferencialmente – foram as que se situam nas franjas limítrofes do município e mais periféricas: Perus, Freguesia/Brasilândia, Jaçanã/Tremembé, Cidade Ademar, Campo Limpo, M’Boi Mirim, Capela do Socorro, Parelheiros, São Miguel, Itaim Paulista, Guaianases, São Mateus e Cidade Tiradentes (Tabela 1).

¹⁷ O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) pretende ser uma medida do desenvolvimento humano, estabelecendo um contraponto com outro indicador que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento, o PIB *per capita*. A aplicação do IDH em escala municipal é o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal). Como o IDH, o IDHM se compõe de três dimensões do desenvolvimento humano: a longevidade, a educação e a renda (GONÇALVES ; MAEDA, 2017).

¹⁸ Em trabalho realizado pelo PNUD, Fundação João Pinheiro e Ipea em 2013.

¹⁹ Quanto mais próximo de 1,0, maior o IDH e o IDHM. No estudo citado, adotaram-se as seguintes faixas de IDH: Muito alto: 0,800-1,000; Alto: 0,700-0,799; Médio: 0,600-0,699; Baixo: abaixo de 0,600.

²⁰ Composta pelos seguintes indicadores: escolaridade da população adulta e de fluxo escolar da população jovem. Maiores detalhes sobre a composição dessa dimensão consulte-se Gonçalves e Maeda (2017, p. 181-185).

Tabela 1 – IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal por subprefeituras do município de São Paulo, 2010

Subprefeitura (1) (2)	IDHM - Índice Global de Desenvolvimento Humano Municipal	Ranking IDHM Global (3)	IDHM-Dimensão Educação	Ranking Dimensão Educação do IDHM (3)	IDHM-Dimensão Renda	Ranking Dimensão Renda do IDHM (3)	IDHM Dimensão Longevidade	Ranking Dimensão Longevidade do IDHM (3)
Pinheiros	0,942	1	0,885	1	1	1	0,946	1
Vila Mariana	0,938	1	0,878	1	1	1	0,939	1
Santo Amaro	0,909	1	0,822	1	0,986	1	0,926	1
Lapa	0,906	1	0,826	1	0,976	1	0,923	1
Sé	0,889	1	0,805	1	0,947	1	0,922	1
Santana / Tucuruvi	0,869	1	0,81	1	0,898	1	0,903	1
Moóca	0,869	1	0,797	2	0,907	1	0,909	1
Butantã	0,859	1	0,746	2	0,932	1	0,912	1
Ipiranga	0,824	1	0,75	2	0,839	1	0,889	1
Aricanduva/ Formosa /	-	-	-	-	-	-	-	-
Carrão	0,822	1	0,754	2	0,831	1	0,887	1
Jabaquara	0,816	1	0,72	2	0,845	1	0,892	1
Penha	0,804	1	0,75	2	0,786	2	0,88	1
Casa Verde/ Cachoeirinha	0,799	2	0,73	2	0,792	2	0,883	1
Vila Maria / Vila Guilherme	0,793	2	0,718	2	0,787	2	0,881	1
Pirituba / Jaraguá	0,787	2	0,724	2	0,774	2	0,87	1
VI. Prudente / Sapopemba	0,785	2	0,721	2	0,773	2	0,867	1
Campo Limpo	0,783	2	0,67	3	0,81	1	0,883	1
Ermelino Matarazzo	0,777	2	0,738	2	0,747	2	0,85	1
Jaçanã / Tremembé	0,768	2	0,699	3	0,758	2	0,856	1
Freguesia/ Brasilândia	0,762	2	0,692	3	0,748	2	0,854	1
Cid. Ademar	0,758	2	0,658	3	0,771	2	0,86	1
Itaquera	0,758	2	0,709	2	0,737	2	0,835	1
Capela do Socorro	0,75	2	0,677	3	0,745	2	0,837	1
São Miguel	0,736	2	0,687	3	0,705	2	0,822	1
São Mateus	0,732	2	0,668	3	0,712	2	0,823	1
Perus	0,731	2	0,689	3	0,698	3	0,812	1
Itaim Paulista	0,725	2	0,683	3	0,691	3	0,808	1
M' Boi Mirim	0,716	2	0,646	3	0,7	2	0,813	1
Guaianases	0,713	2	0,66	3	0,681	3	0,807	1
Cidade Tiradentes	0,708	2	0,664	3	0,67	3	0,798	2
Parelheiros	0,68	3	0,61	3	0,664	3	0,776	2
Município de São Paulo	0,805	-	0,725	-	0,843	-	0,855	-

Fonte: Gonçalves e Maeda (2017). Elaboração própria a partir das tabelas 1, 2, 3, 4. Fonte original dos dados: Censo Demográfico 2010 do IBGE apresentados em PNUD/Fundação João Pinheiro/Ipea. Atlas do Desenvolvimento Humano. Notas: 1. Divisão SMDU (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano); 2. A atual subprefeitura Sapopemba, em 2010, era a de Vila Prudente; 3. Faixas de IDHM, segundo Gonçalves e Maeda (2017): 1= MUITO ALTO (0,800-1,000); 2= ALTO (0,700-0,799); 3= MÉDIO (0,600-0,699); 4= BAIXO (abaixo de 0,600).

Outro indicador importante para ampliar a visibilidade das desigualdades intrínsecas à cidade, lado a lado com o IDHM, é o IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social), desenvolvido pela Fundação Seade para os municípios do estado de São Paulo e recalculado para as subprefeituras

paulistanas a pedido da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS). O IPVS toma como base os domicílios particulares permanentes recenseados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no Censo Demográfico e permite a classificação da população em conjuntos distintos: **grupo 1**, representando segmentos de baixíssima vulnerabilidade; **grupo 2**, com população de vulnerabilidade muito baixa; **grupo 3**, considerado de vulnerabilidade baixa; **grupo 4**, compreendendo aqueles segmentos de vulnerabilidade média; **grupo 5**, em que a população padece de vulnerabilidade alta; e **grupo 6**, em que a vulnerabilidade é muito alta.

O município de São Paulo congrega apenas 14,3% de domicílios com os piores IPVS – “alto” e “muito alto” e somente 13,3% moradias de “vulnerabilidade baixa renda”. No entanto, a distribuição territorial evidencia a sua concentração em zonas periféricas da cidade, mais distantes do centro. Essas são as áreas do município em que é provável que programas e projetos educacionais, como o Recuperação das Aprendizagens, por exemplo, mereçam mais atenção, inclusive o monitoramento da participação dos estudantes.

Capítulo II – Características das escolas que ofertam o projeto Recuperação das Aprendizagens

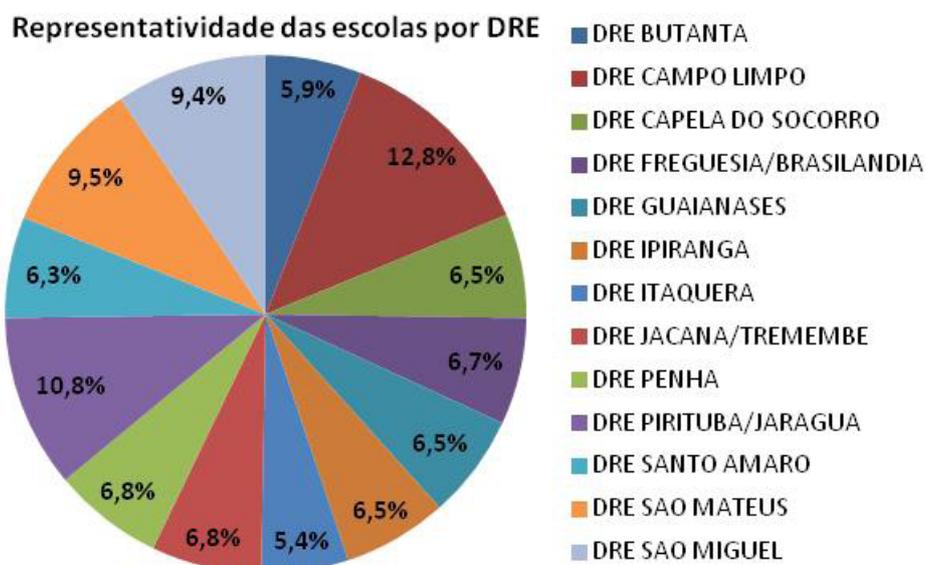
Essa pesquisa buscou responder qual era o perfil das escolas que ofereceram turmas do projeto de Recuperação das Aprendizagens nos anos de 2017 e 2018 e de seus profissionais, com foco nos diretores, coordenadores pedagógicos e professores de apoio pedagógico (PAPs). Para a realização dessa análise, recorreu-se às bases de dados do Censo Escolar e dos questionários do Saeb/Prova Brasil, que permitiram coletar outras informações sobre as unidades escolares que são foco dessa investigação. No cômputo geral, 81,4% das escolas com turmas de recuperação responderam aos questionários do Diretor e de Escola nesta avaliação nacional²¹. Também foram utilizados, na caracterização dos profissionais, dados do EOL, fornecidos pela SME e dados coletados durante a pesquisa, por meio de *survey* direcionado aos professores e coordenadores pedagógicos.

1 – As escolas participantes, segundo dados do Saeb/Prova Brasil

A análise sobre as escolas de ensino fundamental regular da rede municipal de educação de São Paulo que ofertam turmas de Recuperação das Aprendizagens incidiu sobre 555 unidades ou 99% das escolas que ofereceram essa modalidade de ensino, excluindo-se as escolas voltadas para a educação bilíngue para surdos (Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS). Destas, 46 (8,3%) são unidades de EF integrante de CEU (Centro Educacional Unificado) (CEU EMEF), 501 (90,3%) são escolas municipais unicamente de EF (EMEF) e 8 (1,4%) ministram os ensinos fundamental e médio (EMEFM). Essas escolas estão distribuídas em 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE), conforme indicado no Gráfico 1. Pode-se perceber que as DREs com maior número de escolas são a de Campo Limpo (71 escolas ou 12,8%) e Pirituba/Jaraguá (60 escolas ou 10,8%). Em seguida, as DRE de São Mateus (53 escolas ou 9,5%) e São Miguel (52 escolas ou 9,4%) têm um número substancial, mas não tão elevado de unidades escolares. As demais têm entre 5,4% (Itaquera, com 30 escolas) até 6,8% (Jaçanã/Tremembé e Penha, ambas com 38 unidades cada) do total das escolas investigadas.

²¹ Praticamente em todas as DREs a representatividade destas unidades escolares é ampla, permitindo análises fidedignas. Apenas nas DRE de Guaianases e São Mateus, em que somente 58,8% e 69,2%, respectivamente, das escolas com turmas de recuperação tiveram menor cobertura, as conclusões devem ser feitas com maior cuidado

Gráfico 1 – Distribuição das escolas de Ensino Fundamental por Diretoria Regional de Educação



Fonte: Base de dados do Pátio Digital. Elaboração das autoras, 2020.

2 – Condições estruturais das escolas

As análises realizadas no Produto 4 indicam que todas as escolas funcionam em prédio escolar, comumente próprio, com apenas 2,9% delas locadas em prédios compartilhados. Todas ou quase todas as unidades dispõem de água, energia e sistema de esgoto da rede pública, água filtrada e coleta de lixo periódica. A quase totalidade das escolas da rede municipal paulistana dispõe de sala de diretoria, de professores, secretaria, laboratório de informática e biblioteca/sala de leitura. Para atendimento dos estudantes é comum, também, a presença de cozinha, despensa e banheiro dentro do prédio. Pouco frequentes são os auditórios, laboratórios de Ciências, lavanderias e banheiros com chuveiros. Os pátios, em geral, são cobertos e as escolas têm quadra de esportes, embora poucas disponham de área verde. A presença desses itens não parece diferenciar escolas que oferecem ou não turmas de recuperação, ainda que se note pequena tendência em que escolas com infraestrutura para atendimento de portadores de necessidades especiais, banheiros com chuveiros e área verde tenham mais turmas de recuperação. Nem todas as escolas contam com refeitórios: 70% apenas, notando-se que esse item é menos comum entre aquelas que oferecem turmas de recuperação (68,8%). Tal fato chama a atenção, tendo em vista que as turmas de recuperação, em geral, são oferecidas no contraturno e, na falta de refeitório, infere-se que os estudantes não têm como fazer uma refeição e permanecer na escola para esta atividade.

Os dados obtidos permitem afirmar, ainda, que os equipamentos e recursos didáticos mais comuns nas escolas da rede são as televisões, DVD, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, equipamento multimídia e de fotografia, computadores, internet, sobretudo por banda larga. Não há indicação de que a presença de equipamentos e recursos didáticos seja mais forte entre escolas com turmas de recuperação.

3 – Oferta de turmas de recuperação das aprendizagens

O oferecimento de turmas de recuperação de aprendizagem é condição preponderante em todas as Diretorias de Ensino, tanto em 2017 (89,9%) como em 2018 (84,9%).

Em 2017, praticamente todas as DREs tinham turmas de recuperação em mais de 90% de suas unidades escolares, exceto na DRE Butantã (84,8%), Capela do Socorro (83,3%) e São Mateus (73,6%), em que os percentuais eram um pouco mais baixos. Em 2018 a representatividade das escolas com turmas de recuperação caiu um pouco, embora mantendo-se acima de 75%. Observou-se queda considerável no número de escolas nas DREs Jaçanã/Tremembé, Penha e Freguesia/Brasilândia, Guaianases e Pirituba/Jaraguá que deixaram de oferecer essa atividade para estudantes com dificuldades de aprendizagem. No mesmo ano, as DREs Butantã, Santo Amaro e São Mateus, por outro lado, ampliaram o número de escolas com turmas de recuperação em até 5%.

De uma forma geral, percebe-se que as escolas tendem a oferecer recuperação de aprendizagem concomitantemente em Língua Portuguesa e Matemática, representando 68,5% em 2017 e 60% em 2018; quando essa situação não é possível, a prioridade é turma de recuperação de Língua Portuguesa (16% em 2017 e 19,6% em 2018), independente das características de contexto das escolas analisadas, conforme análises realizadas no Produto 4. É menor o percentual de unidades escolares que oferecem apenas turmas de recuperação de Matemática (5,4% em 2017 e 5,2% em 2018).

Os dados obtidos durante a pesquisa mostram que houve, globalmente, uma pequena diminuição no número de escolas com turmas de recuperação de 2017 para 2018, situação que afetou mais as EMEFM, com queda de 12,5%. Nas demais modalidades de escola a queda não chegou a 5%. Em geral, atingiu escolas que ofereciam recuperação de aprendizagem tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática; em compensação, oferecer somente recuperação de Língua Portuguesa foi condição cujos percentuais cresceram de um ano para o outro.

Se o olhar recai sobre os distritos da cidade de São Paulo, percebe-se que em 2017 não havia escolas com turmas de recuperação de aprendizagem nos distritos da Mooca, Sé e Vila Mariana, sendo que, em 2018, apenas na Vila Mariana foi iniciado esse tipo de atendimento. A condição de oferecer recuperação abrangia, em 2017 e 2018, entre 50% e 70% das escolas dos distritos de Vila Leopoldina, Sapopemba, Butantã, Campo Belo, Casa Verde e Socorro. Nota-se um incremento no número de escolas com atividades de recuperação de 2017 para 2018 nos seguintes distritos: Carrão, Santo Amaro, Vila Sonia, Sapopemba, Ponte Rasa, Anhanguera, São Mateus, Vila Curuçá, Jardim Ângela e Raposo Tavares, com um aumento dessa oferta em distritos mais vulneráveis (como São Mateus, Sapopemba e Jardim Ângela). Por outro lado, diminuiu consideravelmente a representatividade de escolas com turmas de recuperação nos seguintes distritos: Aricanduva, Jaguará, Jaguaré, Moema, Pari e Penha, distritos que, historicamente, têm uma condição mais favorável da população.

4 – Práticas pedagógicas das escolas para o combate do fracasso escolar e do abandono

Um total de 85,9% das escolas que ofereciam turmas de recuperação em 2017 afirmou desenvolver ações para reduzir as taxas de abandono escolar; porém, apenas metade afirma ter obtido resultados satisfatórios; outros 10,1% não avaliaram os resultados e 25,6% pensavam que os resultados

eram insatisfatórios. Somaram 9,6% as unidades que acreditavam não padecer deste problema e 2% reconheciam que o abandono ocorria em suas unidades, mas não desenvolviam estratégias para saná-lo (Tabela 2).

Somaram 96% as unidades escolares que têm turmas de recuperação de aprendizagem e adotam medidas para a redução das taxas de reprovação: 65% disseram que os resultados são satisfatórios, 21,9% insatisfatórios e 9,1% não avaliaram tais ações. De qualquer forma, 1,2% disseram que o problema não ocorre em suas escolas e 0,2% que ocorre, mas não há medidas corretivas para tal.

Interessante notar que, embora de pouca representatividade, algumas escolas parecem não considerar as turmas de recuperação ao longo do ano como estratégia para sanar o problema da reprovação. As DREs que analisaram mais positivamente as intervenções realizadas nessa direção foram Campo Limpo (72,7%), Guaianases (75%), Ipiranga (71%) e São Mateus (74,1%). As ações ainda eram problemáticas principalmente nas DREs Capela do Socorro (34,8%) e Itaquera (34,8%).

Tabela 2 – Ações para redução da reprovação escolar nas escolas com turmas de recuperação de aprendizagem em 2017, segundo dados do Saeb/Prova Brasil de 2017

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	Nesta escola, há alguma ação para redução das taxas de reprovação?						Total
	Sem Inf.	Não há ação, embora exista o problema	Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema	Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios	Sim, com resultados satisfatórios	Sim, mas ainda não avaliamos o resultado	
Butantã		4,2%		29,2%	54,2%	12,5%	100,0%
Campo Limpo	1,8%		1,8%	18,2%	72,7%	5,5%	100,0%
Capela do Socorro				34,8%	56,5%	8,7%	100,0%
Freguesia/Brasilândia	4,2%			29,2%	54,2%	12,5%	100,0%
Guaianases				15,0%	75,0%	10,0%	100,0%
Ipiranga				19,4%	71,0%	9,7%	100,0%
Itaquera				34,8%	56,5%	8,7%	100,0%
Jacaná/ Tremembé	3,0%		3,0%	24,2%	54,5%	15,2%	100,0%
Penha	6,1%			15,2%	69,7%	9,1%	100,0%
Pirituba	8,7%		2,2%	15,2%	67,4%	6,5%	100,0%
Santo Amaro			3,7%	18,5%	63,0%	14,8%	100,0%
São Mateus				22,2%	74,1%	3,7%	100,0%
São Miguel	2,5%		2,5%	22,5%	65,0%	7,5%	100,0%
Total	2,5%	0,2%	1,2%	21,9%	65,0%	9,1%	100,0%

Fonte: SME (SÃO PAULO, 2019).

Apenas 94,8% das escolas indicaram desenvolver ação de reforço da aprendizagem. Eventualmente esse dado de que 5% das unidades não o faziam em 2017 pode ser por fechamento de sala de recuperação, tendo em vista que houve uma redução nessas turmas de 2017 para 2018.

Segundo dados do Saeb/ Prova Brasil, as estratégias mais comumente adotadas para minimizar as faltas dos estudantes nas escolas com turmas de recuperação em 2017 foram:

1. Os professores conversavam com os estudantes para tentar solucionar o problema: frequentemente (50,5%) ou sempre (36,7%);

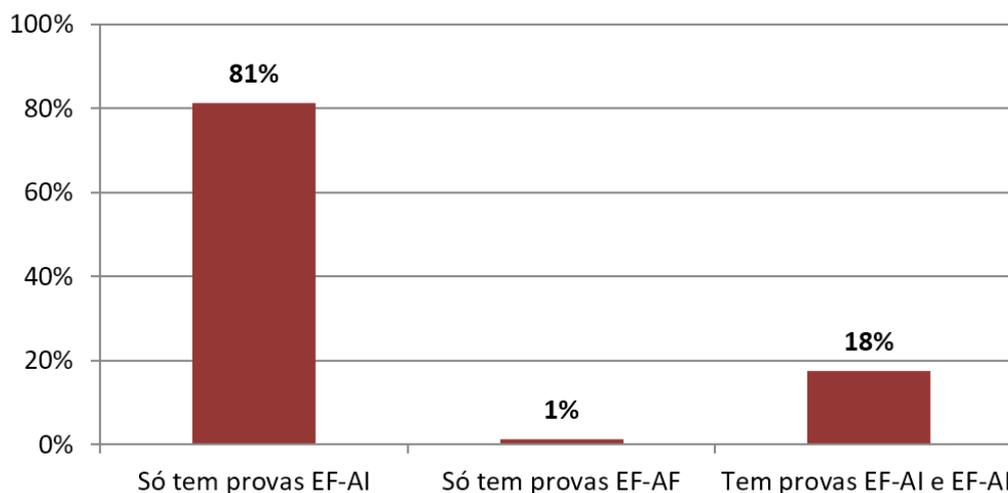
2. Os pais/responsáveis eram avisados por comunicação da escola: frequentemente (41,4%) ou sempre (54,7%);
3. Os pais/responsáveis eram chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais: frequentemente (36,9%) ou sempre (58,1%);
4. Os pais/responsáveis eram chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente: frequentemente (39,9%) ou sempre (53%);
5. A escola enviava alguém à casa do estudante: às vezes (55,2%), frequentemente (12,1%) ou sempre (9,4%).

5 – Indicadores de desempenho nas escolas com turmas de recuperação

Inicialmente, para investigar a relação entre a escola oferecer turmas de recuperação e o desempenho em avaliações de larga escala, foram selecionados os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017, relativos aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

É possível compreender, por meio das informações do Gráfico 2, que a grande maioria das unidades escolares (81%) realizou provas voltadas para o 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Um total de 18% fez provas para os Anos Iniciais e Anos Finais do EF e somente 1% efetuou prova somente para o 9º ano do EF.

Gráfico 2 – Distribuição das escolas que ofereciam turmas de recuperação em 2017 por tipo de prova realizada no Saeb/Prova Brasil 2017



Fonte: SME/SP. Elaboração das autoras.

Já a Tabela 3 mostra a comparação entre a nota obtida em Matemática entre estudantes das escolas que ofereciam recuperação e os resultados globais da rede municipal paulistana para esta disciplina no 5º ano do Ensino Fundamental. Verifica-se que oferecer turmas de recuperação não parece estar associado a obter nota maior do que a da rede municipal de referência em Matemática no Saeb 2017.

Tabela 3 – Desempenho no Saeb 2017 em Matemática no 5º ano do EF, segundo o oferecimento ou não de turmas de recuperação de aprendizagem pela escola

Oferecimento de recuperação pela escola 2017	Nota em Matemática do 5º ano do EF no Saeb 2017									
	Participação no Saeb 2017 Ensino Fundamental Anos Iniciais									
	Escola não participou		Nota menor do que a do município de São Paulo - rede municipal		Nota igual à do município de São Paulo - rede municipal		Nota maior do que a do município de São Paulo - rede municipal		Total de escolas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não	16	28,6%	12	21,4%	2	3,6%	26	46,4%	56	100,0%
Sim	98	19,6%	172	34,5%	17	3,4%	212	42,5%	499	100,0%
Total	114	20,5%	184	33,2%	19	3,4%	238	42,9%	555	100,0%

Fonte: Inep/SME, 2017.

Um total de 42,5% das unidades escolares que ofereceram recuperação alcançou proficiência maior do que a de sua rede em Matemática, mas em contrapartida, 34,5% tiveram médias mais baixas. O desempenho das escolas nesta avaliação parece ser diversificado.

Os dados apresentados no Produto 4 sobre as médias de desempenho de escolas com estudantes participantes do projeto Recuperação das Aprendizagens evidenciam que, embora haja tendência a superar a média da rede municipal de referência, o percentual de 34,9% de escolas que não chegaram a esse patamar é preocupante e evidencia problemas de equidade na rede. Poucas unidades escolares que ofereciam recuperação participaram do Saeb/Prova Brasil para realizar provas de 9º ano do EF. Mas, quando a escola fez a prova, houve maior propensão a ter proficiência em Matemática e Língua Portuguesa maior do que sua rede de ensino de referência (Tabelas 4 e 5). É necessário destacar que o estudo dessas médias é ilustrativo e não significa uma relação de causa e efeito entre a participação no Projeto e os resultados obtidos, que necessitaria de outras metodologias de análise.

Tabela 4 – Desempenho no Saeb 2017 em Matemática no 9º ano do EF, segundo o oferecimento ou não de turmas de recuperação de aprendizagem pela escola

Oferecimento de recuperação pela escola 2017	Nota em Matemática do 9º ano do EF no Saeb 2017									
	Participação no Saeb 2017 Ensino Fundamental Anos Iniciais									
	Escola não participou		Nota menor do que a do município de São Paulo - rede municipal		Nota igual à do município de São Paulo - rede municipal		Nota maior do que a do município de São Paulo - rede municipal		Total de escolas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não	49	87,5%	3	5,4%	0	0,0%	4	7,1%	56	100,0%
Sim	423	84,8%	24	4,8%	4	0,8%	48	9,6%	499	100,0%
Total	472	85,0%	27	4,9%	4	0,7%	52	9,4%	555	100,0%

Fonte: Inep/SME, 2017.

Tabela 5 – Desempenho no Saeb 2017 em Língua Portuguesa no 9º ano do EF, segundo o oferecimento ou não de turmas de recuperação de aprendizagem pela escola

Oferecimento de recuperação pela escola 2017	Nota em Língua Portuguesa do 9º ano do EF no Saeb 2017									
	Escola não participou		Nota menor do que a do município de São Paulo - rede municipal		Nota igual à do município de São Paulo - rede municipal		Nota maior do que a do município de São Paulo - rede municipal		Total de escolas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não	49	87,5%	3	5,4%			4	7,1%	56	100,0%
Sim	423	84,8%	22	4,4%			54	10,8%	499	100,0%
Total	472	85,0%	25	4,5%			58	10,5%	555	100,0%

Fonte: Inep/SME, 2017.

De todo modo, os dados analisados e focalizados no Produto 4 não parecem evidenciar uma relação entre a participação no projeto de Recuperação das Aprendizagens e o sucesso das escolas em superar as metas definidas para o Ideb, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. No que se refere aos anos finais, foco deste estudo, houve menor sucesso entre escolas do Campo Limpo, Ipiranga, Jaçanã/Tremembé e São Miguel no atingimento de tais metas.

6 – Sobre os educadores das escolas que ofereciam recuperação em 2017 e 2018 na rede municipal de São Paulo

Os dados coletados junto às bases de servidores da PMSP, do Censo Escolar dos anos de 2017 e 2018, e, também, por meio de respostas fornecidas aos questionários do Saeb/Prova Brasil 2017, permitem traçar um perfil dos educadores e gestores das escolas que oferecem turmas de recuperação das aprendizagens. A seguir são destacados os principais aspectos apresentados no Produto 4:

- Dos 635 diretores de Escola de Ensino Fundamental que atuaram entre 2017 e 2018, a maior parcela (53,4% ou 339 diretores) trabalhou nos dois anos de análise, enquanto 161 (25,4%) atuaram somente em 2017 e 135 (21,3%) estavam no cargo apenas em 2018. Todos os diretores pesquisados eram efetivos e com lotação definitiva, exceto dois diretores de 2018, que tinham situação precária. O cargo base, comumente, é de Diretor de escola para cerca de 80%, independentemente do ano considerado; aproximadamente 10% tinham como cargo base ser Professor de Ensino Fundamental II em disciplina específica e 6% possuíam o cargo de Professor de Ensino Fundamental I. Em relação ao tempo de serviço, os dados de 2017 evidenciam os profissionais com menor experiência no cargo (até 5 anos) se concentravam nas DREs Butantã, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Jaçanã/Tremembé e São Miguel, Pirituba/Jaraguá e São Mateus (Produto 4), coincidentemente territórios mais vulneráveis. Já os diretores mais experientes tendem a se concentrar nas diretorias mais centrais.
- Quanto ao perfil dos Coordenadores Pedagógicos (CP) das escolas de Ensino Fundamental Regular que ofertaram turmas de recuperação de aprendizagem em 2017 e 2018, os dados obtidos permitem afirmar que dos 1.324 CPs dessas escolas 394 (29,8%) atuaram apenas em 2017, 594 (44,9%) em 2017 e 2018, e 336 (25,4%) somente em 2018. Todos os Coordenadores Pedagógicos tinham curso superior, eram efetivos e tinham lotação definitiva nas escolas,

em geral como Coordenador Pedagógico (57,3% em 2017; 43,5% em 2018); percentual menos elevado foi o de profissionais que eram professores do Ensino Fundamental I /ou de Educação Infantil (18,4% em 2017 e 27,7% em 2018) e professores do Ensino Fundamental II (23,5% em 2017 e 27,7% em 2018). Diferentemente do que ocorre com os diretores, os coordenadores pedagógicos tendem a ter mais tempo de experiência no cargo, mesmo em regiões mais vulneráveis, sendo possível encontrar CPs nas DREs Penha e São Mateus com mais de 20 anos de exercício no cargo. Segundo os dados de 2018, os profissionais com 1 a 5 anos de efetivo exercício representavam apenas 10,4% dos CPs ativos.

- Em relação aos professores, os dados coletados junto ao Pátio Digital, mostram que um total de 450 docentes atuou entre os anos de 2017 e 2018 com turmas de recuperação na rede municipal de ensino de São Paulo. Destes, 22,4% atuaram apenas em 2017 e 20,9% somente em 2018; no entanto, a maior parcela (56,7%) trabalhou com turmas de recuperação nestes dois anos de análise. A maioria dos PAPs (97,8%) tinham formação de nível superior, ainda que não tenha sido possível identificar o curso realizado e o ano de formação e têm como cargo base ser Professor de Educação Infantil ou Ensino Fundamental 1 (99,3%), conforme preconiza a legislação. Um total de 65% dos PAPs tinha pouco tempo no cargo base (Produto 4), sendo que um pouco menos de 45% ingressaram há até 5 anos e menos de 25% de 6 a 10 anos. PAPs com tempo no cargo de 11 a 15 anos não ultrapassam 15%; de 16 a 20 anos não totalizaram 20% dos analisados; estar acima de 20 anos no cargo envolveu menos de 6% dos docentes das turmas de recuperação. A quase totalidade dos PAPs era efetiva em seus cargos base, ou seja, com lotação definitiva.

7 – Respostas obtidas com o survey: perfil dos respondentes e principais destaques

Essa seção descreve os dados obtidos por meio questionário aplicado aos professores de Recuperação Paralela (PRP) e/ou Professores de Apoio Pedagógico (PAP) e aos Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo que atuaram nos anos de 2017, 2018 e 2019. A pesquisa, realizada em 2019, por meio da técnica de survey, coletou informações sobre o perfil socioeconômico e profissional dos pesquisados, bem como informações e opiniões desses atores sobre o Projeto de Recuperação de Aprendizagens, com foco na identificação de condições que influenciam a indicação e permanência de estudantes no projeto de recuperação de aprendizagens e de práticas e contribuições do mesmo para o fluxo escolar.

A abordagem de análise adotada se referenciou na legislação e nas bases teóricas sobre a recuperação no processo de aprendizagem, o que possibilitou analisar os dados obtidos por meio do questionário eletrônico sem caráter probabilístico, tendo como base os profissionais que atuaram nos anos de 2017, 2018 e 2019 com turmas de recuperação paralela voltadas para estudantes do ensino fundamental.

Para esta investigação, conforme acordado com os técnicos da Secretaria de Educação de São Paulo, não foi realizado um estudo estatístico e probabilístico, mas sim um estudo descritivo, longitudinal e aleatório.

O quadro abaixo sistematiza as unidades consideradas na investigação exploratória que compôs esta pesquisa.

Quadro 1 – Componentes da pesquisa

Unidades de Obtenção de dados	Unidades de Tempo	Unidades espaciais
Professores de Recuperação das Aprendizagens (PRP) ²²	- Ciclos de Aprendizagem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II - 2017, 2018 e 2019	Diretorias de Ensino e Unidades Educacionais do Município da Cidade de São Paulo
Professores de Apoio de Aprendizagens (PAP)		
Coordenadores Pedagógicos		Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Cadastro Geral dos Servidores da Prefeitura de São Paulo		

Fonte: Fundação Carlos Chagas (FCC)/Departamento de Pesquisa (DPE), 2020.

Constituído de 41 questões para os PAPs e 40 questões para os Coordenadores Pedagógicos, o instrumento foi composto por 24 questões abertas que possibilitaram um grande arcabouço de conteúdo significativos para a análise sobre as práticas utilizadas no projeto de recuperação. Para este estudo, também, foram analisados dados de bases do SERAp (Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem), fornecidas pela SME/SP, e de bases secundárias, como o Censo Escolar dos anos de 2018 e 2019.

Os professores e coordenadores foram selecionados por meio do cadastro geral dos servidores. Primeiramente, foi enviada uma carta convite para participação na pesquisa, de forma voluntária, para um total de 1884 profissionais, sendo 1344 coordenadores pedagógicos e 554 Professores de Apoio Pedagógico (PAP). No convite, por meio do Diretor das unidades educacionais, constava uma senha de acesso ao questionário.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2019. Apesar do largo período oferecido para o preenchimento do questionário e de ampla insistência junto aos diretores das unidades escolares, obteve-se a participação de 152 pessoas, o que representa 8,1% do universo total da pesquisa. Destes, 94 são Coordenadores Pedagógicos e 58 Professores de Apoio Pedagógico (PAP), ou seja, 7% e 10,7% respectivamente. Não participaram da pesquisa 1250 coordenadores e 482 de PAP, no total de 1732 profissionais.

Parte-se da compreensão de que o questionário *on-line* pode ter suas limitações devido às dificuldades de acesso e de manuseio ou mesmo da não concretização do preenchimento da pesquisa. No entanto, o meio eletrônico tem sido considerado, na literatura recente, como um importante instrumento para obtenção de dados. Segundo Castro, Vieira e Schuch Jr. (2010, p. 3), em 2008, a pesquisa nacional promovida pelo IBGE por “amostragem de domicílios revelou que cerca de 56 milhões de pessoas fizeram uso da internet” naquele período. Com a ampliação das redes de telecomunicações por rádio, cabo e via satélite esse número tem-se ampliado. E, não por acaso, as pesquisas recentes,

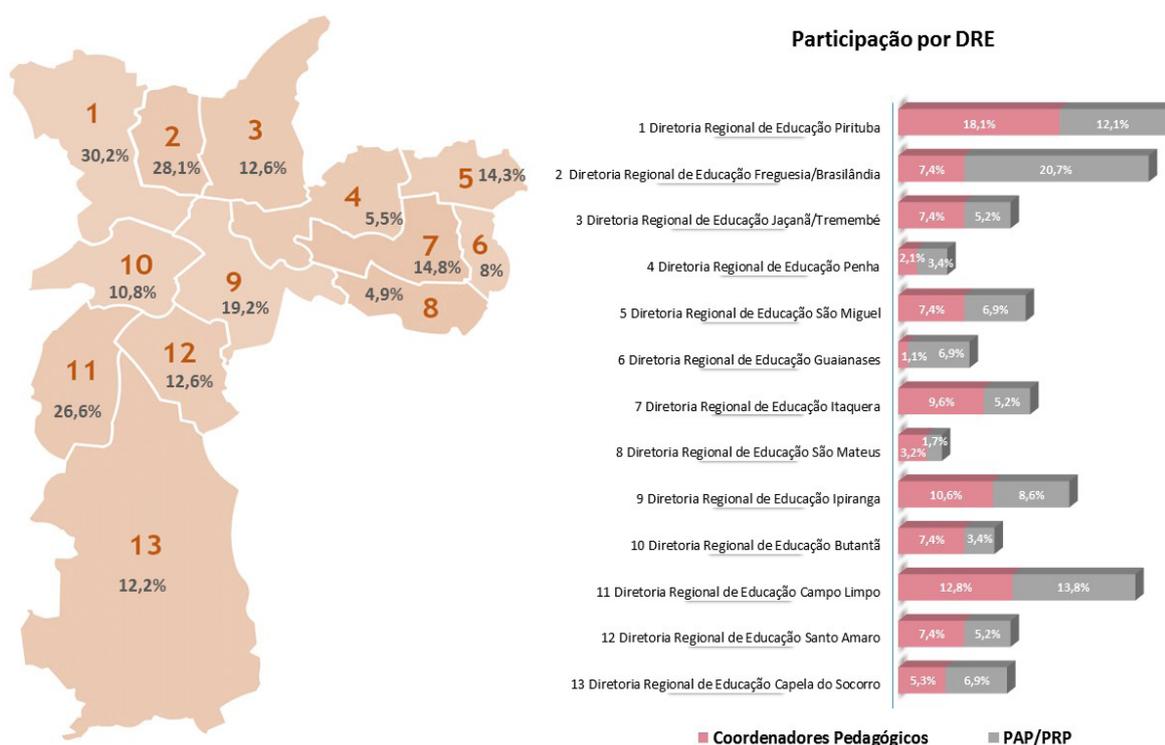
²² Apesar de terem sido considerados professores do Projeto quando esses eram denominados Professores de Recuperação Paralela e os professores já indicados pela denominação Professores de Apoio Pedagógico (PAP), nas análises que se seguem será utilizado apenas o termo PAP ao se fazer referência às respostas dos professores, assumindo-se a denominação atual.

principalmente àquelas que não tem caráter censitário e probabilístico, tem feito grande adesão à essa modalidade de coleta de dados, especialmente pela facilidade de acesso.

A taxa de resposta dessa pesquisa foi de 8,1%. Segundo alguns autores contemporâneos que tratam dos métodos de pesquisa por meio eletrônico (TORINI, 2016; BABBIE, 2005; MALHOTRA, 2006; LITVIN; KAR, 2001) a taxa média de resposta é de 10% a 30% para *surveys on-line*.

Foram consideradas como unidades de amostra as 13 Diretorias de Ensino da Prefeitura de São Paulo. A representação da DRE foi obtida a partir do retorno de 85 unidades educacionais que participaram da pesquisa dentre as 555 unidades existentes, o que representa 15,3% de participação. Para cada Diretoria Regional de Educação pelo menos uma unidade educacional participou do *survey on-line*; deste modo, abarcou-se a totalidade das diretorias. As que tiveram maior participação foram: Pirituba/Jaraguá com 15,8%, seguidos por Campo Limpo com 13,2% e Freguesia/Brasilândia com 12,5%, conforme a Tabela 1.2, em anexo. O infográfico (Figura 2) ilustra a participação das diretorias de ensino conforme distribuição territorial na cidade de São Paulo. Pode-se destacar é que a zona norte teve maior participação com aproximadamente 70,9%, seguidas pela zona sul com 51,4% e Leste com 47,5%.

Figura 2 – Distribuição territorial das DREs e participação



Fonte: SME (SÃO PAULO, 2020).

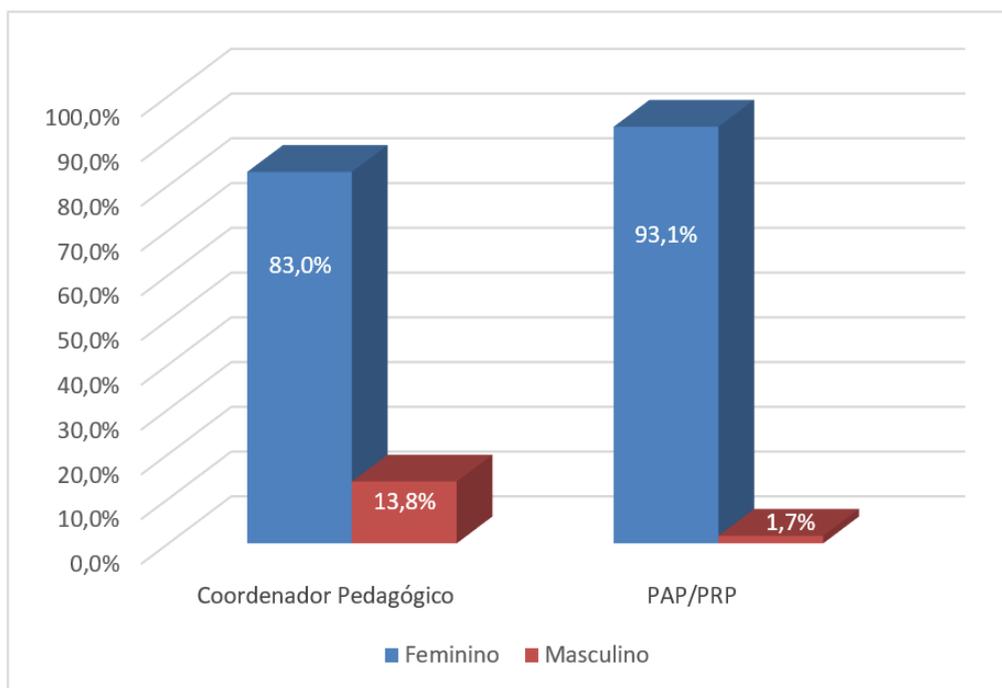
Os resultados apresentados, divididos por dimensão de abordagem, foram processados e analisados por meio do software do SPSS. A análise contemplou análises descritivas e de comparações entre as estimativas por cada dimensão analisada e por cargo/função. Esse método, nos possibilitou verificar a interpretação do projeto de recuperação e as necessidades específicas dos participantes

desta pesquisa. Os dados são apresentados pelo meio de estatísticas descritivas, tabelas com estimativas percentuais e gráficos. Em relação as questões abertas, a grande maioria delas foram apreendidas como de múltiplas respostas, após as análises foram categorizadas, quantificadas e demonstradas em tabelas com estimativas percentuais.

8 – Perfil dos respondentes

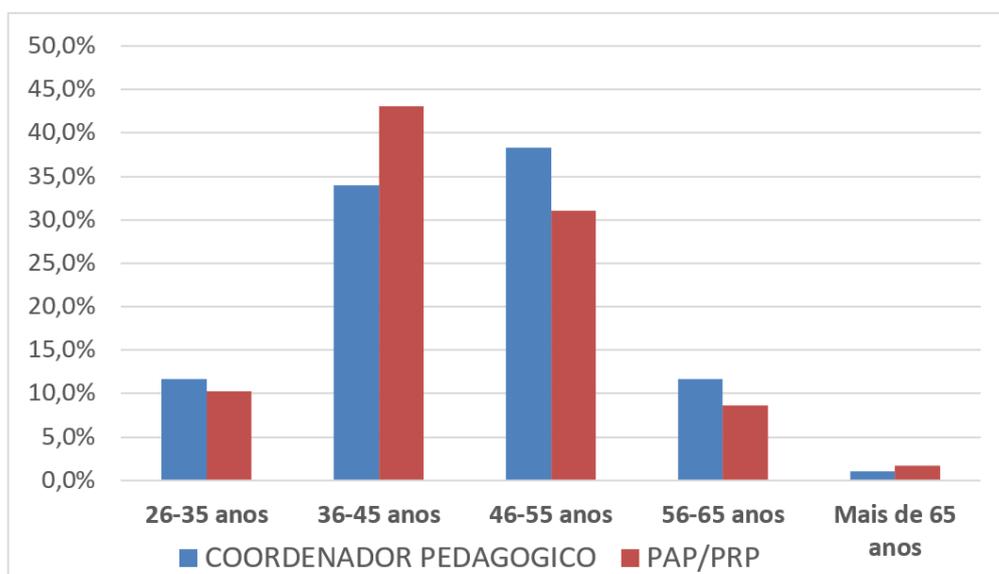
Dentre os respondentes do survey, 86,8% são pertencentes ao sexo feminino e 9,2% do sexo masculino da totalidade do universo de análise. Do total dos Coordenadores Pedagógicos que participaram da pesquisa 83% são pertencentes ao sexo feminino e 3,8% do sexo masculino. Dos PAP 13,8% do sexo feminino e 1,7% do sexo masculino. Um aspecto importante de se é que dos 14 participantes do sexo masculino, 13 são coordenadores pedagógicos e apenas 1 é professor de recuperação paralela, o que se nota é que há uma concentração do gênero masculino na posição de Coordenador Pedagógico, o que levanta a hipótese de que quando o gênero masculino acessa o ensino primário e fundamental assume posições elevadas dentro da gestão escolar o que pode evidenciar uma contradição das relações de gênero, mesmo quando a taxa absoluta da população de mulheres é maior.

Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por sexo e por função



Fonte: SME (SÃO PAULO, 2020).

Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes por faixa etária



Fonte: SME (SÃO PAULO, 2020)

Da totalidade dos participantes há uma concentração na faixa etária dos 36 aos 55 anos que representa cerca de 73%. Entre os coordenadores pedagógicos 34% são da idade de 36 aos 45 anos e 38,3% dos 46 aos 55 anos, já em relação aos Professores PAP²³, a predominância está entre 36 e 45 anos de idade, num total de 43,1%, informação consistente com o censo escolar de 2018, que também indicou a predominância dos professores na faixa dos 40 anos de idade.

Segundo dados da pesquisa 55,3% dos coordenadores pedagógicos têm especialização e 16% mestrado. Já em relação aos PAP são 67,2% com especialização, mestrado e doutorado têm taxas iguais de 3,4% cada. Assim, possuir título de mestrado é mais frequente entre os coordenadores pedagógicos do que entre os professores de recuperação; em ambos os casos a predominância é do ensino superior com especialização. No que tange a formação superior, a pesquisa evidenciou que há uma predominância do curso de pedagogia tanto no caso de Coordenadores Pedagógicos que corresponde a 54,3%, quanto dos PAP com uma proporção de 77,6%. Ainda em relação à formação, superior 22,3% dos coordenadores e 17,2% dos PAPs indicaram ter feito “outra licenciatura”.

A renda mensal familiar média tanto entre os coordenadores pedagógicos como entre os PAPs variou entre R\$ 6.000,00 e R\$ 9.500,00. A pesquisa revelou que cerca de 27,7% dos coordenadores tem renda acima de R\$ 9.500,00. Já entre os PAPs, 36,2% têm renda entre R\$ 2.600,00 a R\$ 6.000,00 (Tabela 6).

²³ Considerando que o *survey* abrangeu professores que estavam no Projeto antes da mudança de denominações ensejada pela última Instrução Normativa, nesse item os professores responsáveis pelas turmas de recuperação serão denominados PAP, mesmo os que o foram quando a denominação vigente era Professor de Recuperação Paralela (PRP).

Tabela 6 – Renda familiar dos coordenadores pedagógicos e professores de recuperação participantes do *survey*

RENDA MENSAL (MÉDIA)	Coordenador Pedagógico		PAP		TOTAL	
Até R\$ 2.600,00	0	0,0%	1	1,7%	1	0,7%
R\$ 2.600,00 a R\$ 6.000,00	9	9,6%	21	36,2%	30	19,7%
R\$ 6.000,00 a R\$ 9.500,00	56	59,6%	28	48,3%	84	55,3%
Mais de R\$ 9.500,00	26	27,7%	5	8,6%	31	20,4%
Sem Informações	3	3,2%	3	5,2%	6	3,9%
TOTAL	94	100,0%	58	100,0%	152	100,0%

Fonte: SME (SÃO PAULO, 2020).

9 – Perfil profissional

A partir das respostas à questão sobre os anos de atuação no Projeto de Recuperação (entre 2017 e 2019), pode-se dizer que cerca de 70% dos respondentes (professores e coordenadores) atuaram em 2017. Em 2018 esse dado subiu para cerca de 80%, decaindo três pontos percentuais no ano seguinte (Tabela 7).

Tabela 7 – Participação de professores de recuperação e coordenadores pedagógicos no projeto nos anos de 2017, 2018 e 2019

Ano de atuação	Como PAP		Como Coordenador Pedagógico		TOTAL	
2017	34	58,6%	70	74,5%	104	68,4%
2018	39	67,2%	82	87,2%	121	79,6%
2019	49	84,5%	68	72,3%	117	77,0%
Total	58	100%	84	100%	152	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

A questão sobre a jornada total de trabalho, considerando como base o mês de dezembro de 2018, buscou evidenciar o tempo de trabalho semanal realizado pelos professores e coordenadores. A jornada dos PAP é também de 31h a 40h para 44,8% desses profissionais; de 20h a 30h para cerca de 32,8% e acima de 40 horas para 17,2%. No tocante à jornada de trabalho dos PAP o que determina a sua carga horária é a quantidade de aulas assumidas, sendo a carga mínima de 20h semanais e a completa de 40 horas. Segundo os dados obtidos, 60,6% dos coordenadores pedagógicos realizam uma jornada de 40h, enquanto 35,1% afirmaram trabalhar mais do que essa jornada.

Tabela 8 – Jornada total de trabalho semanal dos coordenadores pedagógicos e dos professores de recuperação

Horas / semana	Coordenador Pedagógico		PAP		TOTAL	
Menos de 20 H	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
De 20 a 30 H	1	1,1%	19	32,8%	20	13,2%
De 31 A 40 H	57	60,6%	26	44,8%	83	54,6%
Mais de 40H	33	35,1%	10	17,2%	43	28,3%
NDA	3	3,2%	3	5,2%	6	3,9%
TOTAL	94	100,0%	58	100,0%	152	100,0%

Fonte: SME (SÃO PAULO, 2020).

No que diz respeito ao tempo de trabalho na unidade escolar, a pesquisa revelou que, tanto entre os coordenadores pedagógicos quanto entre os PAPs, a condição principal é a permanência de 1 a 5 anos, o que abrange 42,6% e 43,1% desses profissionais, respectivamente. Entre os coordenadores pedagógicos é expressivo, também, o percentual de profissionais com tempo de trabalho na unidade de 6 a 10 anos (34%), já os que estão acima de 16 anos correspondem 15,5% e entre os PAP, essa condição abrange 20,7%.

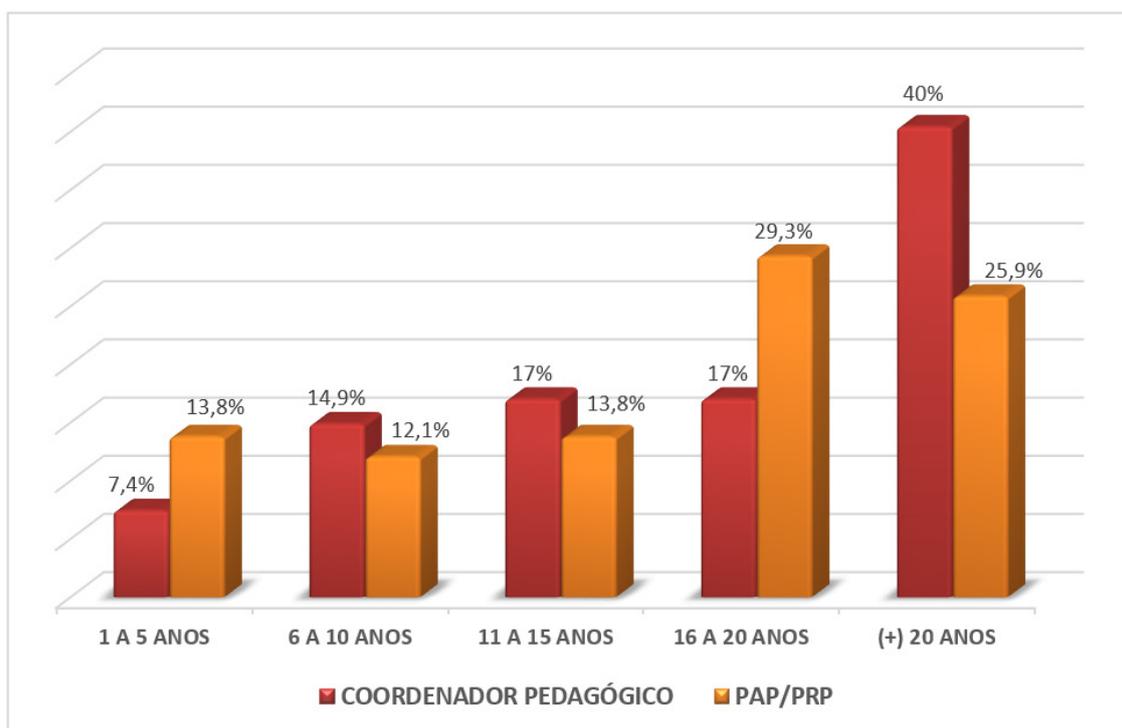
Tabela 9 – Tempo de serviço na unidade de coordenadores pedagógicos e professores de recuperação, segundo dados do *survey*

Tempo de trabalho (anos)	Coordenador Pedagógico		PAP		Total	
Menos de 1 ano	5	5,3%	3	5,2%	8	5,3%
1 a 5 anos	40	42,6%	25	43,1%	65	42,8%
6 a 10 anos	32	34,0%	16	27,6%	48	31,6%
11 a 15 anos	11	11,7%	2	3,4%	13	8,6%
16 a 20 anos	1	1,1%	6	10,3%	7	4,6%
Mais de 20 anos	2	2,1%	3	5,2%	5	3,3%
Nda	3	3,2%	3	5,2%	6	3,9%
TOTAL	94	100,0%	58	100,0%	152	100,0%

Fonte: SME (SÃO PAULO, 2020).

Em relação ao tempo de experiência como docente, pode-se afirmar que a maioria dos professores e coordenadores atuam como docentes há mais de dez anos (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Tempo de experiência como docente de coordenadores pedagógicos e professores de recuperação

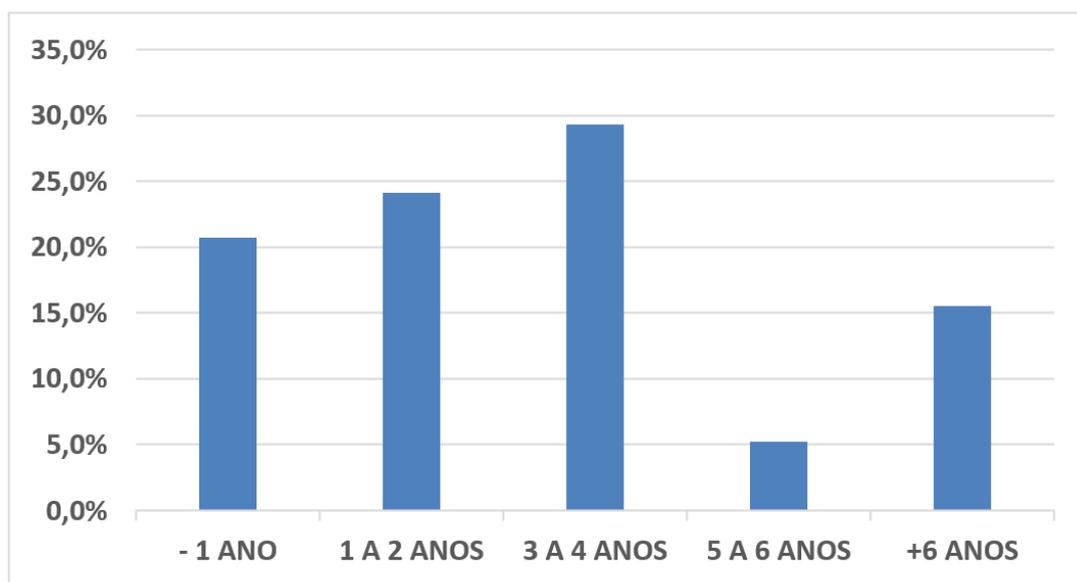


Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Os gráficos 6 e 7 organizam os dados sobre tempo de experiência na função.

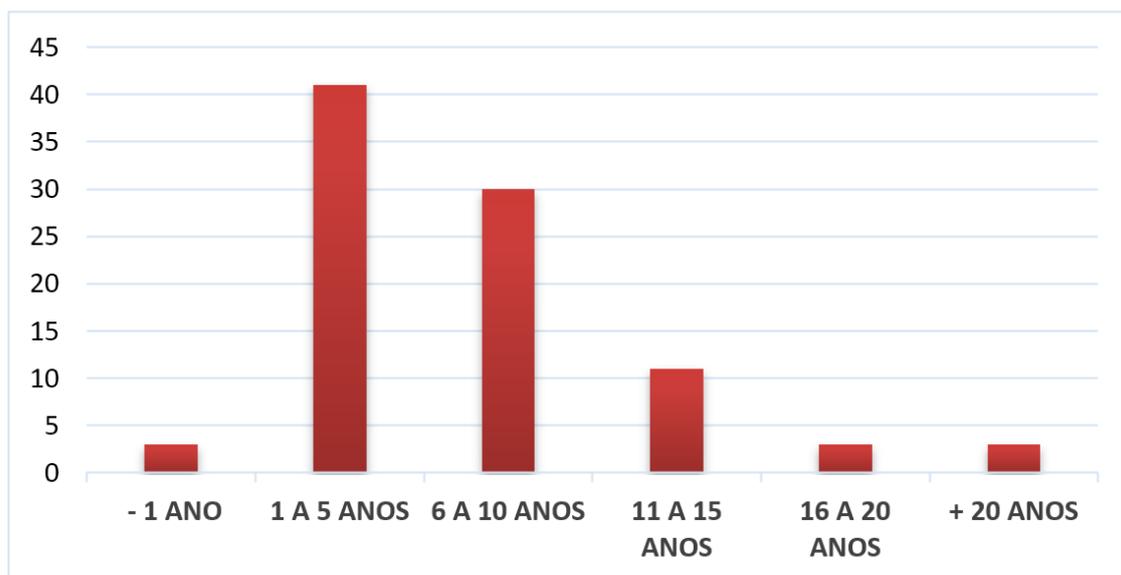
No caso dos PAPs, cerca de 30% dos respondentes afirmam ter de 3 a 4 anos de experiência nessa função e 24,1% estão de 1 a 2 anos atuando nesta função. Aqueles que atuam por menos de um ano correspondem a 20,7% e, acima de 6 anos, 15,5% (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Tempo de professores de recuperação na função, segundo dados do *survey*



Fonte: SME (SÃO PAULO, 2020).

Gráfico 7 – Tempo de coordenadores pedagógicos na função, segundo dados do *survey*



Fonte: Dados do *survey*, 2020.

A análise do Gráfico 7 permite observar que 43,6% dos coordenadores pedagógicos estão na função de 1 a 5 anos; 31,9% desses profissionais têm de 6 a 10 anos de experiência na função e 11,7% estão de 11 a 15 anos na função. Apenas 6,4% dos coordenadores estão no cargo por mais de 16 anos.

10 – Respostas dos professores e coordenadores nas questões relativas ao Projeto Recuperação das Aprendizagens

Inicialmente, os professores PAP foram indagados sobre suas motivações para terem assumido turmas de recuperação. Essa questão obteve 58 respostas dos professores participantes. As palavras com maior ocorrência em seus depoimentos foram: *aprendizagem*, *necessidade* e *dificuldade dos estudantes*; ao mesmo tempo se verifica uma compreensão do projeto de recuperação como um diferencial e uma possibilidade de contribuir com desenvolvimento do estudante. Os dados obtidos foram categorizados em seis eixos, descritos a seguir:

10.1 Identificação com o trabalho de recuperação escolar

Neste eixo, cerca de 34% dos professores indicaram o interesse no trabalho com estudantes com dificuldade de aprendizado e alfabetização, salientando, inclusive, a realização deste trabalho como um desafio na carreira. O “interesse” geralmente é complementado por um elemento de valor moral e altruísta, na condição de que o professor que atua no projeto de recuperação “ajuda” com a ampliação de conhecimentos e o aprendizado efetivo e, ainda, contribui com a elevação da autoestima.

10.2 Efetivação do direito de aprendizagem

Cerca de 3% dos professores aludem à noção de direito de aprendizagem em voga na constituição e da necessidade do projeto de recuperação.

10.3 Implantação do projeto de recuperação e estratégias diferenciadas de atuação

Esta categoria foi indicada por um total de 19% de professores os quais buscaram implantar o projeto de recuperação e o consideraram importante, alegando que o mesmo possibilita um trabalho diferenciado, articula outras linguagens, jogos de raciocínio e uma diversidade de materiais pedagógicos que propiciam um melhor desenvolvimento do educando, além da possibilidade do trabalho individualizado. Ressaltam a identificação dos professores com outros projetos escolares fora do padrão adotado nas salas de aula e que isso contribui para a melhoria das unidades escolares.

10.4 Demanda e necessidade escolar

Nesta categoria, 17% dos professores disseram que assumiram aulas por indicação, convite do diretor ou coordenador da unidade escolar e também pela necessidade da escola com aumento de turmas e falta de professores.

10.5 Organização da grade horária

Para 10% dos professores, as turmas de recuperação foram assumidas para completar a carga horária de trabalho e/ou para não entrar em jornada especial integral de formação (JEIF).

10.6 Condição profissional

No sexto e último eixo, cerca 16% dos participantes abordam a questão da experiência profissional como uma condição para assumirem turmas de recuperação, seja por já ter experiência na área, pela formação e especialização no trato da dificuldade de aprendizagem ou pela aspiração de adquirir esse tipo de experiência.

Os coordenadores pedagógicos também foram indagados acerca das formas de escolha dos docentes para assumirem as turmas de recuperação entre os anos de 2017 e 2018. As respostas obtidas permitem verificar que, em geral, os professores interessados se inscrevem para atuar nesta função, na própria unidade em que trabalham ou onde houver vagas. Quando não há interessados que se apresentem espontaneamente, os coordenadores tendem a indicar ou fazer o convite para alguns professores, que elaboram um projeto a ser referendado ou votado no conselho escolar. Poucos casos apresentaram como resposta apenas análise do perfil pela equipe, eleição por parte dos pais, estudantes e técnicos e ou indicação direta do professor sem passar pelo conselho escolar, o que demonstra a atuação enfática do conselho nas unidades escolares representada na Tabela 10.

Tabela 10 – Formas de escolha dos docentes para as turmas de recuperação paralela, segundo os coordenadores pedagógicos

Q10 Como se dava a escolha de docentes para as turmas de recuperação nas escolas nos anos de 2017 e 2018?	Coordenador Pedagógico	
Referendo pelo conselho de Escola e ou eleição	55	39%
Análise do trabalho da professora e perfil do professor pela equipe gestora	18	12,8%
Disponibilidade e interesse do professor para compor o projeto (na sua unidade escolar ou onde tinham vagas abertas)	29	20,6%
Apresentação de projeto por parte do professor	29	20,6%
Escolha do diretor	3	2,1%
Não houve professores de recuperação	3	2,1%
Atribuição de aulas	2	1,4%
Eleição com estudantes, professores, pais e equipe técnica	1	0,7%
Organização autonomia dos professores interessados	1	0,7%
TOTAL	141	100%

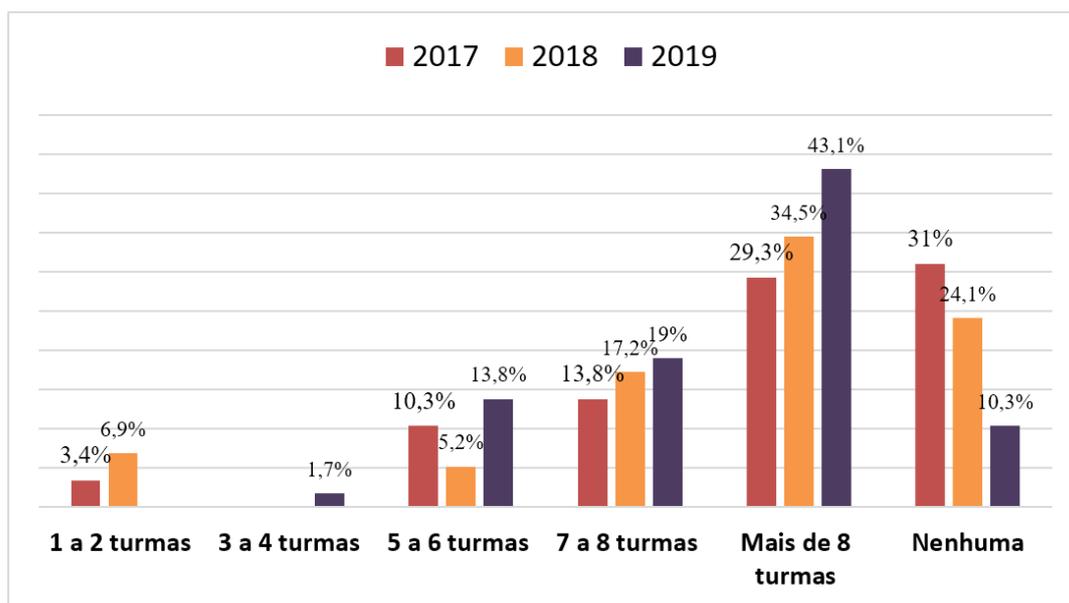
Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Nota-se que o processo foi modificado no final de 2018 e, em 2019, as aulas de turmas de recuperação passaram a ser atribuídas, originando algumas reclamações no sentido de que nem sempre o professor tem o perfil adequado, mas assume turmas de recuperação para completar a carga horária de trabalho.

As questões 11, 12 e 13 do instrumento, que se referem ao número de turmas de recuperação de cada unidade escolar foram agrupadas porque versam sobre o mesmo tema, diferenciando apenas os anos de referência para a contagem dessas turmas (2017, 2018 ou 2019). Segundo a base de dados, em 2019 houve um aumento significativo entre as unidades com 5 a 6 turmas (13,8%), e com mais de 8 turmas (43,1%), apontando para um incremento do projeto no último ano. Houve também uma diminuição do número de unidades com nenhuma turma (10,3%). Dito de outra forma, a pesquisa evidenciou que houve um aumento do número turmas de recuperação ao longo dos anos (Gráfico 8).

Essa interpretação é consistente com os depoimentos dados pelos coordenadores pedagógicos, organizados no Gráfico em anexo. Dentre os 94 coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa 36,2% disseram que existiam mais de 8 turmas em sua unidade escolar em 2017 e esse percentual teria aumentado para 40,4% em 2018, com um incremento de 4,2%. Já não se percebe o mesmo acordo entre os depoimentos de professores e coordenadores quando se referem ao oferecimento de 7 a 8 turmas. Segundo os professores, esse oferecimento aumentou nos anos pesquisados; entretanto, de acordo com os coordenadores, houve uma redução de 3,2% de 2017 para 2018 na oferta dessa quantidade de turmas. Quando à oferta de 3 a 4 turmas, os coordenadores apontam para uma redução de 12,8% em 2017 para 10,6% em 2018, enquanto os professores apontaram um aumento nessa oferta. A oferta de 5 a 6 turmas oscila ao longo do tempo segundo o depoimento dos professores, mas se mantém estável quando apresentada pelo testemunho de coordenadores pedagógicos.

Gráfico 8 – Número de turmas de recuperação ofertadas pelas escolas nos anos de 2017, 2018 e 2019, segundo dados do survey



Fonte: Dados do *survey*, 2020.

A questão sobre quais disciplinas o professor ministrou nas turmas de recuperação, possibilitava que fossem assinaladas **múltiplas respostas**, tendo como alternativas as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história/geografia e uma questão aberta para que pudesse ser identificada outra disciplina não elencada. Todavia, apenas as disciplinas básicas apareceram nas respostas como ofertadas no período de 2017 a 2019 no projeto de recuperação, totalizando 87,9% das respostas para **língua portuguesa e 70,7% para matemática**. Essa mesma tendência é observada por meio do depoimento dos coordenadores pedagógicos ao *survey* (Tabela C2, no anexo).

A pergunta 15 buscou evidenciar a participação e intervenção no processo de elaboração do plano de trabalho. O que se verificou é que 51,7% dos PAPs desenvolvem o plano de trabalho em conjunto com outros professores e 25,9% dizem elaborar o plano individualmente.

Tabela 11 – Participação dos professores PAP na elaboração do plano de recuperação das aprendizagens da unidade escolar

Q15. Você participou da elaboração do plano para criação de turmas de recuperação de sua escola?	PAP	
Não, foi elaborado apenas pelos gestores	1	1,7%
Não, foi elaborado com a participação dos professores, mas não participei	5	8,6%
Sim, elaborei com outros docentes	30	51,7%
Sim, elaborei o plano individualmente.	15	25,9%
Sem informação	7	12,1%
TOTAL	58	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

No que se refere à participação dos coordenadores na elaboração do plano para criação de turmas de recuperação, 73,4% dos respondentes afirmaram ter participado desse processo, enquanto 13,8% não teriam participado (Tabela 12).

Tabela 12 – Participação dos coordenadores pedagógicos na elaboração do Plano de Trabalho para criação de turmas de recuperação das aprendizagens nas escolas

Q14. Você participou da elaboração do plano para criação de turmas de recuperação de aprendizagens de sua escola?	Coordenador pedagógico	
Sem informação	12	12,8%
Não	13	13,8%
Sim	69	73,4%
TOTAL	94	100,0%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Esse percentual de participação dos coordenadores na elaboração do plano para criação de turmas pareceu elevado, assim como a participação dos PAP na elaboração de seu plano de trabalho. Tais dados permitem supor que há um empenho conjunto por parte da equipe pedagógica (coordenadores e professores PAP) para realização do projeto nas unidades escolares ou, pelo menos, o reconhecimento da necessidade de um trabalho coletivo para se superar as dificuldades de aprendizagem observadas nos estudantes.

Ao serem indagados se consideravam o Plano de Trabalho para as turmas de recuperação um instrumento relevante para apoiar o trabalho dos professores de recuperação (questão 15), 46,8% dos coordenadores consideraram a contribuição do plano satisfatória e 18,1% muito satisfatória no sentido de apoiar os PAPs. Cerca de 5% dos respondentes afirmaram que tal contribuição é insatisfatória ou inexistente e 13% dos coordenadores não responderam à questão. Cerca de 2% dos respondentes afirmaram desconhecer a existência de tal plano.

A questão 16 buscou revelar como os docentes avaliam a contribuição do Plano de trabalho para turmas de recuperação em sua prática docente. A análise das respostas dos professores evidencia que cerca de 40% avalia essa contribuição como satisfatória e 24,1% como muito satisfatória. Apenas 5,2% dos professores de recuperação avaliaram essa participação como insatisfatória ou como parcialmente satisfatória (13,8%) e somente um docente, dentre 58, afirmou não reconhecer esse plano. Ele justificou que, após a indicação do conselho de classe sobre quais estudantes necessitam de apoio pedagógico, ele organiza as turmas e elabora o projeto com as habilidades e competências que serão trabalhadas com as turmas, divididas pelo nível de dificuldade e seguindo o Currículo da Cidade. Tal justificativa identifica que o professor elabora sozinho o plano de trabalho e parece demonstrar uma perspectiva de que esse plano de trabalho seja institucionalizado. De todo modo, os dados permitem apontar para a importância que o plano de trabalho assume no desenvolvimento das propostas de recuperação dos professores de recuperação.

Cabe comentar que, na questão 16, havia um campo para respostas abertas dos professores, que justificassem a escolha realizada nas alternativas. Entre os aspectos apresentados nas justificativas

das respostas, apareceram algumas práticas de atuação dos professores em suas unidades: um primeiro aspecto destacado é o de que o plano de trabalho é diretivo e efetivo, tendo funcionalidade para o desenvolvimento do projeto de recuperação, desde que seja realizado de acordo com as necessidades dos estudantes, o que implica um segundo aspecto levantado pelos professores: a necessidade de re-visitado o plano diversas vezes. Algumas práticas apontadas por eles, como o encontro dos professores do ensino regular com o professor de recuperação paralela para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, têm sido consideradas muito satisfatórias. Um terceiro aspecto é a relação de autonomia diante do trabalho: alguns professores argumentaram que o desenvolvimento do trabalho, individualmente ou em grupo, gera uma experiência de autonomia no processo. Dentre os aspectos apontados, mas com menos ênfase, aparece a falta de atenção ao projeto em algumas unidades escolares.

A questão 17 apresentava aos docentes uma lista de possíveis critérios utilizados para a indicação de estudantes para a recuperação paralela e uma escala de frequência na sua utilização. Dentre os critérios utilizados para indicação dos estudantes para as turmas de recuperação, aparecem, com maior frequência: repetência na série anterior (67,2%); desempenho nas avaliações internas (apontado por 69% dos professores) e nas avaliações externas (segundo 51,7% dos professores); defasagem idade/série (segundo 50% dos professores), deficiência ou distúrbios de aprendizagem (36,2 %). Neste último também se destacam os 20,7% dos que “raramente” indicam estudantes para a turma de recuperação utilizando esse critério. Já no que se refere aos distúrbios de comportamento, os percentuais de resposta são equivalentes: 19% disseram que esse critério nunca é utilizado e 19% afirmaram que é utilizado muitas vezes, ao passo que 34,5% dos professores afirmaram que raramente é utilizado. Os dados podem ser observados na Tabela 13.

A questão 17 permitia, ainda, que os respondentes assinalassem outros critérios utilizados para a indicação de estudantes para as turmas de recuperação. O tratamento dessa questão apontou os seguintes critérios: desempenho insatisfatório nas aulas (3,4%), avaliação e indicação do corpo docente/ conselho de classe (3,4%), defasagem idade/série (1,7%) e participação de estudantes com excelentes resultados (1,7%).

Tabela 13 – Critérios utilizados pelos professores para indicação de estudantes para a recuperação, segundo dados do *survey*

Q17. Frequência de utilização dos critérios abaixo para indicar estudantes para as turmas de recuperação	Nunca		Raramente		Muitas vezes		Sem informação		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Repetência na série anterior	1	1,7%	2	3,4%	39	67,2%	16	27,6%	58	100%
Desempenho insatisfatório em avaliações internas	0	0%	2	3,4%	40	69%	16	27,6%	58	100%
Desempenho insatisfatório em avaliações externas	2	3,4%	10	17,2%	30	51,7%	16	27,6%	58	100%
Defasagem idade/série relevante	1	1,7%	12	20,7%	29	50%	16	27,6%	58	100%
Deficiência ou distúrbios do desenvolvimento	3	5,2%	18	31%	21	36,2%	16	27,6%	58	100%
Distúrbios de comportamento	11	19%	20	34,5%	11	19%	16	27,6%	58	100%
Outro critério	1	1,7%	0	0%	5	8,6%	52	89,7%	58	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Já os coordenadores pedagógicos parecem considerar com maior frequência o critério do desempenho insatisfatório em avaliações internas (apontado por 71,3% dos respondentes); sendo que poucos afirmam usar raramente (2,3%) ou nunca (1,1%) tal critério. Outro critério que os coordenadores afirmam utilizar muitas vezes para balizar essa indicação é a repetência na série anterior (63,8%) e a defasagem idade/série (50,0%). Dentre os critérios raramente ou nunca utilizados destacam-se desempenho insatisfatório em avaliações externas (62,7%), deficiência/distúrbios de aprendizagem (58,5%) e distúrbios de comportamento (63,8%) (Tabela C4, no anexo)

Dentre os critérios destacados pelos professores que a escola utiliza para agrupar os estudantes de recuperação nas turmas, aparecem: tipo de dificuldade de aprendizagem (segundo cerca de 57% dos respondentes), 43,1% dos professores apontam que a referência é o ciclo de aprendizagem, enquanto 29,3% afirmam que os agrupamentos são organizados por ano do ensino fundamental e 20,7% por faixa etária. Outros critérios citados foram: desenvolvimento da escrita e afinidade entre os estudantes, o que corresponde a 3,4% e 1,7% respectivamente.

Os critérios de agrupamento de turmas de recuperação indicados pelos coordenadores pedagógicos, nos anos de 2017 e 2018, são praticamente os mesmos dos indicados pelos professores: tipo de dificuldade (segundo 52% dos respondentes); ciclo de aprendizagem (50%) e faixa etária (32%) (Tabela C5, em anexo). A consonância nas respostas de professores e coordenadores permitem afirmar que, em geral, o “tipo de dificuldade apresentada”, critério eminentemente pedagógico, é o que mais pesa na formação das turmas.

Ao serem questionados sobre o tempo de duração das aulas de recuperação, tanto professores, quanto coordenadores disseram que as aulas têm duração entre 1 a 2 horas (61,6% e 66% respectivamente). Somente 8,6% dos professores e 3% dos coordenadores afirmam que a duração é de 3 a 4 horas. Apenas um professor afirmou que essa duração é de menos de 1 hora, mas dentre os coordenadores essa é a duração das aulas para 5% dos respondentes (5 coordenadores). Respostas em branco foram deixadas por 27,6% dos professores e 22% dos coordenadores. Uma professora de recuperação da DRE Butantã disse que, em 2019, a escola ofertava 2 horas para a disciplina de matemática e mais 2 horas para Língua Portuguesa para cada estudante em recuperação. Entre os coordenadores que indicaram outra duração de aulas, uma informou que realiza 2 horas aula por disciplina de Língua Portuguesa e Matemática e um diz dividir a carga horária por ciclo, sendo que, do 5º ao 9º ano, são quatro aulas de 45 minutos entre Língua Portuguesa e Matemática e os outros estudantes, 1h30.

A questão sobre a frequência semanal das aulas de recuperação apontou que 46,6% das unidades escolares, segundo os professores, desenvolvem atividades duas vezes por semana, 12,1% uma vez por semana, 3,4% três vezes por semana e 10,4% todos os dias, conforme dados organizados na Tabela 14.

Tabela 14– Frequência semanal das aulas de recuperação nas unidades escolares, segundo os docentes de recuperação das aprendizagens

Q20. Qual era a frequência semanal das aulas de recuperação em sua escola?	PAP	
Sem informação	16	27,6%
Uma vez por semana	7	12,1%
Duas vezes por semana	27	46,6%
Três vezes por semana	2	3,4%
Todos os dias	6	10,3%
TOTAL	58	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Essa tendência permanece a mesma, caso se tome como referência os depoimentos dos coordenadores. A frequência semanal de duas aulas de recuperação por semana foi indicada com maior destaque por 56% dos coordenadores, enquanto 14% dos participantes afirmam que tal frequência é de uma vez por semana. Já 4% disseram que ocorrem aulas três vezes por semana e 2% quatro vezes, sendo que apenas um coordenador indicou a ocorrência todos os dias da semana. (Tabela C6, no anexo)

Em relação à frequência de indicação de estudantes para turmas de recuperação, 39,7% dos docentes afirmam que ela ocorre bimestralmente, 8,6% dizem que é anual e 6,9% que é semestral. Dentre os 14% que responderam “outra”, 8,6% disseram que a indicação é feita conforme a necessidade e 3,4% afirmam que esta ocorre no início dos períodos letivos (ano/bimestre/semestre) (Tabela 15).

Tabela 15– Periodicidade da indicação de estudantes para a recuperação, segundo os docentes

Q22. A indicação do estudante para a turma de recuperação era	PAP	
Sem informação	16	27,6%
Mensal	1	1,7%
Bimestral	23	39,7%
Trimestral	1	1,7%
Semestral	4	6,9%
Anual	5	8,6%
Q22f. Outra periodicidade para indicação do estudante para a recuperação	8	14%
Qualquer período, conforme a necessidade.	5	8,6%
Início dos períodos letivos (ano/bimestre/semestre)	2	3,4%
Não sabe	1	1,7%
TOTAL	58	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Essa tendência de periodicidade é confirmada na fala dos coordenadores pedagógicos, que afirmam que a indicação dos estudantes para as turmas de recuperação ocorre bimestralmente (47,9%), semestralmente (9,6%) e mensalmente (5,3%). Apenas 4,3% indicaram que a indicação ocorre anualmente. Entre os coordenadores que assinalaram outro período para indicação de estudantes, cerca de 8% disseram fazer de forma contínua, conforme o desenvolvimento dos estudantes e suas necessida-

des; 2% indicaram bimestralmente a partir do conselho de classe e outros 2% indicaram conforme a necessidade e sempre que houvesse vaga (Tabela C4, no anexo).

A questão sobre a reação dos pais frente a indicação do filho para a turma de recuperação permitiu destacar alguns aspectos: primeiro, que há uma colaboração por parte dos pais, indicada por 57% dos professores; as respostas de 17% dos professores enfatizam a indiferença dos pais em relação a essa indicação. Um terceiro aspecto a comentar é que, para 10% dos respondentes, os pais ficam insatisfeitos ou não compreendem a indicação. Os respondentes ressaltam, ainda, que há um estigma em relação ao nome do projeto Recuperação, de forma que é muitas vezes encarado, pelos pais, como uma ação punitiva e não de desenvolvimento da aprendizagem. Os aspectos relacionados à recusa dos pais para a participação no projeto referem-se a questões de transporte e/ou horário no contraturno não foi muito enfatizado nesta questão, mas será de maior relevância para casos de evasão, como visto posteriormente.

Tabela 16– Reação dos pais frente à indicação dos filhos para as turmas de recuperação, segundo os professores de recuperação das aprendizagens

Q23 - Qual a reação dos pais frente a indicação do filho para a turma de recuperação?	PAP	
A maioria dos pais concorda com a indicação e colaboram	34	57%
Uma parcela se mostra indiferente com a educação do filho	10	17%
Recusa a oferta por conta do horário no contraturno (horário e transporte)	5	8%
Pais não autorizam, por causa de tarefas com a casa.	1	2%
Pais querem que os filhos participem	2	3%
Pais insatisfeitos ou não compreendem	6	10%
Não sabe	1	2%
Estudantes vão por conta própria	1	2%
TOTAL	60	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Na percepção dos coordenadores sobre esse mesmo tópico (reação dos pais), cerca de 50% dos pais concordam com a indicação dos filhos para a turma de recuperação e colaboram com o projeto. No entanto, 14% dos coordenadores dizem que eles recusam a oferta por motivo de horário no contraturno e pelo óbice de ter um responsável para levar o filho na escola duas vezes por dia; muitos destes indicam também a dificuldade com o transporte. Entre os aspectos indicados com menor frequência, está a recusa dos pais porque os filhos teriam tarefas em casa ou atividades nas organizações sociais (segundo 7% dos respondentes); para 7% dos coordenadores, os pais aceitam a indicação, mas não conseguem acompanhar os filhos por causa do trabalho ou não conseguem garantir o transporte para levá-los. Apenas 6% dos coordenadores afirmam que pais se mostram indiferentes diante da educação do filho e não garantem a sua presença no projeto ou que os pais ficam insatisfeitos e/ou não compreendem o projeto. Também entre os coordenadores aparece a percepção de que alguns pais tratam o projeto como punição para o filho devido à sua nota baixa (Tabela C7 no anexo).

O constrangimento sofrido por estudantes que participam das turmas de recuperação não é algo que parece considerado relevante por parte dos professores e coordenadores pedagógicos: para 31% dos professores, esse constrangimento não acontece; dentre os coordenadores, cerca de 51 % negam a

existência de tal constrangimento. Aproximadamente 36,2% dos professores reconhecem que os estudantes sofrem com algum tipo de constrangimento; dentre os coordenadores esse percentual cai para 22,3%. O total de respostas ausentes é de cerca de 33% entre professores e 26% entre coordenadores. Na questão aberta sobre os tipos de constrangimento por que os estudantes de recuperação paralela passam na escola, 39% dos professores reconhecem que outras crianças praticam *bullying* com os estudantes que participam da recuperação e 22% dos professores verificam que os estudantes indicados sentem vergonha, baixa autoestima ou sentimento de fracasso e inferioridade. Cerca de 13% disseram que essa questão é mais notada em estudantes do EF II e, para 9%, o estigma e/ou preconceito ocorre em relação ao nome do projeto.

Já os coordenadores destacam como possíveis constrangimentos: estigma e preconceito com a nomenclatura do projeto de recuperação para cerca (7%); estudantes maiores, do EF II, sentem mais constrangimento (6%) e sentimento de fracasso, inferioridade, baixa autoestima e vergonha (4%).

A pergunta sobre materiais utilizados nas turmas de recuperação, com possibilidade de múltiplas respostas, indicou a utilização: de materiais elaborados pelo próprio professor de recuperação (58,6%); de materiais para recuperação fornecidos pela SME (46,6%); de livros didáticos disponíveis na escola (31%); de materiais de ensino usados nas classes regulares (25,9%). Com menor frequência aparecem os materiais elaborados pelo coordenador para fins de recuperação (10,3%) e de materiais apostilados de ensino (8,6%). Dentre os que indicaram utilizar outro tipo de material, 42% afirmam utilizar jogos pedagógicos (comprados ou confeccionados), enquanto 33% se referem à utilização de materiais concretos, tais como: palitos e sorvete, materiais escolares, objetos da escola, letras e números móveis. Com menor frequência, aparece a indicação de materiais de pesquisa, como jornais e livros, e de materiais elaborados pelo próprio professor por cerca de 17% e 8% dos respondentes, respectivamente. Os coordenadores salientam que a preparação dos materiais realizados pelos próprios professores vem a partir das formações da Divisão Pedagógica (DIPED)/SME. Ressaltam a importância das formações e o fato de muitos trabalhos serem produzidos coletivamente entre os professores do mesmo ciclo.

Tabela 17 – Materiais utilizados com os estudantes das turmas de recuperação, segundo os docentes

Q25. Materiais utilizados nas turmas de recuperação	PAP	
Materiais para recuperação fornecidos pela SME	27	46,6%
Livros didáticos disponíveis na escola	18	31%
Materiais de ensino usados nas classes regulares	15	25,9%
Materiais apostilados de sistemas de ensino	5	8,6%
Materiais elaborados por mim para fins de recuperação	34	58,6%
Materiais elaborados pelo coordenador para fins de recuperação	6	10,3%
Outro material	9	15,5%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

As devolutivas de aprendizagem para o estudante de recuperação são realizadas por meio de diálogos coletivos na sala de aula, segundo 17,1% dos professores. Outras formas utilizadas são: a devolutiva direta para professores da sala regular e coordenação (12,9%), devolutivas realizadas ao final de cada atividade e durante as aulas regulares com os estudantes (cerca de 10%). Reunião com os pais e relatórios para gestão e professores tiveram menor expressão, com um percentual de 8,6% do total das respostas (Tabela 18). Já na visão dos coordenadores, as devolutivas de aprendizagem para os estudantes das turmas de recuperação são feitas predominantemente por meio de conversas com os professores da sala regular e coordenação nos conselhos de classe, intervalos e/ou jornadas de formação continuada, tais como JEIF, reunião pedagógica e hora-atividade dos docentes. Outras formas de devolutivas que apareceram nos depoimentos foram: reunião com pais e familiares (segundo 15% dos coordenadores) e devolutiva individual por atividade e/ou bimestre (de acordo com 12,1%).

De modo geral, há recorrência nas devolutivas após as atividades realizadas, no diálogo coletivo com as turmas, a partir de portfólios de acompanhamento e relatórios bimestrais. Também há o caso de uma professora que corrigia as atividades com cada estudante, lado a lado, mostrando como resolver as questões. Conversa por WhatsApp entre os professores foi citada por um dos coordenadores pedagógicos.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores de recuperação, os dados da Tabela 17 mostram que a maior frequência se refere à ausência/ baixa frequência dos estudantes (31% dos apontamentos) e à falta de assiduidade deles (7%). Para 8% dos professores, a baixa participação dos pais no acompanhamento do filho também é fator que dificulta o trabalho. Aspectos de garantia de estrutura para a realização das atividades (tanto em relação ao espaço físico, quanto em relação aos materiais diversificados de apoio às aulas) também são apontados por 4% dos respondentes.

Tabela 18 – Formas de realização das devolutivas de aprendizagem, segundo os professores

26.1. Como são feitas as devolutivas de aprendizagem para o estudante das turmas de recuperação?	PAP	
Diálogos coletivos na sala de aula	12	17,1%
Mostrava produções do estudante no decorrer do projeto	5	7,1%
Realizadas ao final das atividades	7	10%
Devolutiva individual (atividade e ou bimestre)	4	5,7%
Correções coletivas das atividades	3	4,3%
Reunião com pais e devolutiva as famílias	6	8,6%
Relatórios (Gestão e professores)	6	8,6%
Conversas com os professores de sala e coordenação	9	12,9%
Portfólio de acompanhamento	1	1,4%
Autorreflexão sobre o desempenho individual e coletivo	2	2,9%
Devolutiva durante as aulas regulares	7	10%
Devolutiva bimestral	3	4,3%
Exposição das atividades dos estudantes	1	1,4%
Atividades mensais de avaliação e auto avaliação	1	1,4%
Por escrito	1	1,4%
Semestralmente	1	1,4%
Os estudantes comparam suas avaliações	1	1,4%
TOTAL	70	100%

Fonte: SME (SÃO PAULO, 2020).

Entre os procedimentos de registro das informações de acompanhamento dos estudantes de recuperação foram indicados com maior frequência (33%) o relatório bimestral e semestral disponibilizado pela SME no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP). O caderno de registro e relatórios individuais e também as planilhas disponibilizadas pela DRE correspondem cada uma a 16% das respostas. Foram indicadas outras formas com menor frequência: portfólios, livro das salas, sondagens, pastas individuais de registros e acompanhamentos das atividades.

Tabela 19 – Dificuldades apontadas pelos professores no trabalho com as turmas de recuperação

Q27. Dificuldades no seu trabalho com as turmas de recuperação?	PAP	
Sem informação	22	29%
Ser respeitado pelos outros professores, coordenação e direção.	1	1%
Trazer os estudantes para as aulas	1	1%
Participar dos conselhos de classe opinando sobre as aprendizagens dos estudantes, sem que houvesse uma discussão que quisesse negatizar o seu olhar e trabalho enquanto PAP	1	1%
Assiduidade dos estudantes maiores que não dependem de locomoção	5	7%
Baixa frequência dos estudantes de quinto e sexto ano / ausência	23	31%
Baixa participação dos pais no acompanhamento	6	8%
Excesso de atividades burocráticas exigidas pela SME	1	1%
Espaço fixo para a atividade de recuperação	3	4%
Professores não compreendem que aulas de recuperação não recuperam os conteúdos do ano letivo	1	1%
Parcerias entre os docentes e novo olhar sobre esses estudantes	1	1%
Entrar em contato com os familiares	1	1%
Quantidade de estudantes por turma, devido a necessidade de atendimento individualizado	1	1%
Resistência de alguns estudantes	2	3%
Falta de material diversificado para cada aula e tipo de dificuldade	3	4%
Falta de apoio da coordenação pedagógica	1	1%
Sistema de cadastro de estudantes de recuperação não funciona	1	1%
Tirar o estigma de estudante de recuperação	1	1%
TOTAL	75	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Na percepção dos coordenadores pedagógicos a maior dificuldade dos docentes no trabalho com as turmas de recuperação é a baixa frequência dos estudantes, principalmente, os de 8º e 9º ano e, decorrente disso, a descontinuidade do trabalho pedagógico. Entre outras dificuldades apontadas pelos coordenadores com menor frequência aparecerem: a resistência de estudantes, a baixa participação dos pais no acompanhamento dos filhos, a falta de assiduidade dos estudantes em relação as atividades e a dificuldade com as aulas no horário do contraturno. Entre as questões assinaladas deve-se destacar, ainda, a indicação de falta de estrutura psicológica e material dos estudantes, questões sociais que vão além do trabalho pedagógico do projeto de recuperação (Tabela C8, no anexo).

Tabela 20 – Procedimentos de registro de informações para o acompanhamento dos estudantes de recuperação paralela apontados pelos professores

Q28. Existe um procedimento de registro das informações de acompanhamento dos estudantes das turmas de recuperação? Qual?	PAP	
Relatório Bimestral e Semestral disponibilizado pela SME SGP	30	33%
Caderno de Registro e relatórios individuais	15	16%
Planilhas disponibilizadas pelo setor responsável da DRE	15	16%
Registros coletivos para acompanhamento	1	1%
Portfólios	4	4%
Livro das salas	1	1%
Sondagens e JEIF	2	2%
Pastas individuais de registros e acompanhamentos e atividades	2	2%
Sem informação	22	24%
TOTAL	92	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

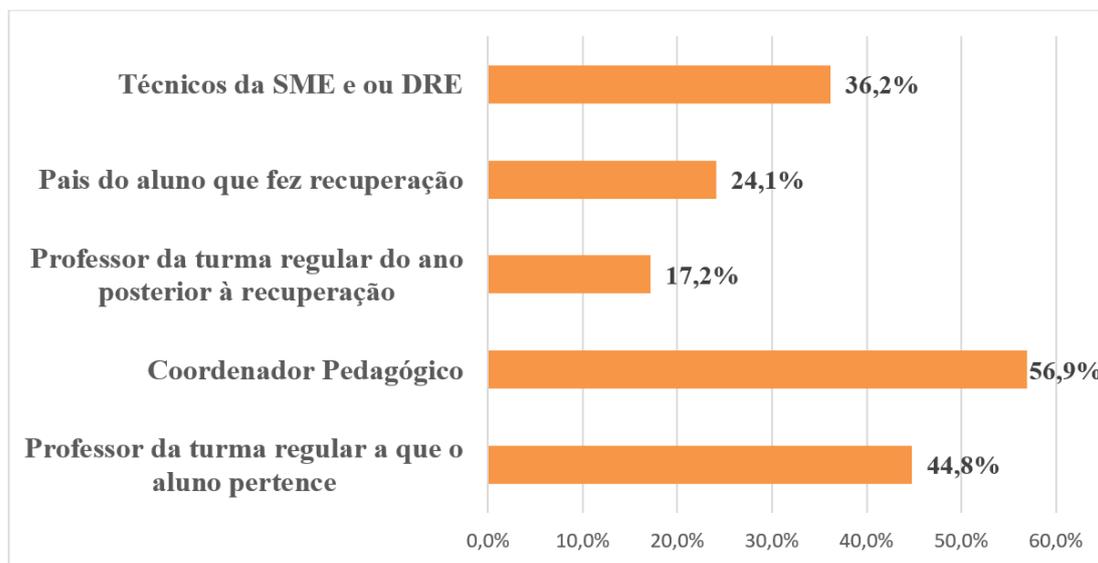
As respostas dos coordenadores para a questão 28 indicam, predominantemente, o relatório bimestral e semestral disponibilizado pela SME (SGP) como forma de registro, segundo 32% dos respondentes. São citados, ainda, os portfólios (por 14%), o caderno de registro e relatórios individuais (12%) e planilhas e fichas disponibilizados pelo setor responsável da DRE (10%). Entre outras formas de registro, mas com menor expressão, foram indicados: análise qualitativa da produção dos estudantes, mapa das turmas, registro fotográfico, avaliação diagnóstica final, autoavaliação do estudante e caderno de registro da coordenadora. Este último, deve-se notar, é um instrumento da própria coordenadora, o único citado. A maioria são instrumentos do PAP.

Entre os comentários que surgiram nas questões abertas, há bastante ocorrência de questionamento sobre o sistema de preenchimento SGP, que deveria ser “mais simples para preenchimento, menos burocráticos e gerar gráficos” para acompanhamento. As respostas dos coordenadores podem ser encontradas no anexo, na Tabela C4.

Os aspectos registrados sobre os estudantes das turmas de recuperação e citados pelos coordenadores são: aprendizagens alcançadas e o desenvolvimento (por 28% dos respondentes), frequência (20%), registro das atividades e desempenho das atividades (por 12% e 11% dos coordenadores, respectivamente). Entre outras informações que são registradas foram indicadas: o contato com os pais, o comportamento, emoção e relação com a turma, encaminhamentos médicos, breve histórico da vida do estudante e desenvolvimento escolar, como escreve e faz leitura, relato dos estudantes entre outros.

De acordo com os professores de recuperação paralela, os relatórios de acompanhamento dos estudantes de recuperação são acessados pelos coordenadores pedagógicos (cerca de 57%), pelo professor da turma regular à qual o estudante pertence (cerca de 45%), por técnicos da SME e ou DRE (36,2%), por pais dos estudantes de recuperação (24,1%) e por professores da turma regular do ano posterior à recuperação (17,2%). A análise das respostas permite perceber que, para cerca de 35% dos professores, os pais não acessam os relatórios dos filhos. Cabe destacar que, segundo 58,6% dos professores, não há relatórios de acompanhamento dos estudantes.

Gráfico 9 – Acesso aos relatórios de acompanhamento dos estudantes de recuperação das aprendizagens



Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Para 32,8% dos professores de recuperação paralela, as informações registradas sobre o estudante permitem apenas parcialmente a integração com o professor da classe regular, enquanto para 25,9% os relatórios permitem tal integração de forma eficaz. Não houve respostas que negavam a existência dessa integração nessa questão, mas o número de não respostas foi elevado: 41,4%. Já entre os coordenadores pedagógicos, as informações registradas sobre o estudante, para 40,4% dos respondentes, permitem sim uma integração maior com o professor da classe regular, mas de maneira parcial. E, para aproximadamente 28,7%, o registro permite essa integração de forma eficaz. Apenas para 3,2%, não permitia nenhuma integração. Da mesma forma que ocorreu com as respostas dos professores, o percentual entre os coordenadores de não resposta a essa questão foi de cerca de 28%.

A questão aberta sobre as causas mais comuns das faltas dos estudantes nas turmas de recuperação evidenciou que 16,2% dos professores consideram o desinteresse por parte das famílias como causa principal das faltas, enquanto 10,3% imputam as faltas à dificuldade com a locomoção e transporte. Os professores argumentam que nem todos os estudantes são beneficiados pelo Transporte Escolar Gratuito (TEG) e que geralmente é complicado para o estudante vir duas vezes para a escola, seja pelo cansaço, por falta de um acompanhante responsável, tendo em vista que os pais geralmente trabalham e têm dificuldade de arrumar alguém que possa levá-los, e tem a distância entre a escola e a casa dos alunos? Os respondentes ressaltam, ainda, que a família é o principal sujeito que faz com que a participação dos estudantes nas atividades de recuperação seja efetiva. Nota-se que esses estudantes geralmente têm atribuições em casa com tarefas como: cuidar do irmão, cuidar da casa. Há ainda a dificuldade de participação por idas ao médico ou por atividades extraescolares oferecidas pelas organizações sociais em Centros de Convivência da Criança e do Adolescente (CCAs) e Centros de Juventude (CJs) (Tabela 19).

O discurso acerca do desinteresse dos estudantes e da falta de participação das famílias também perpassa as respostas de cerca de 15% dos coordenadores pedagógicos, quando questionados sobre as causas das faltas dos estudantes no Projeto Recuperação das Aprendizagens. Os aspectos apontados com maior frequência pelos coordenadores para justificar as faltas dos estudantes são: a falta de interesse dos mesmos em participar e problemas com horários (15,9%). Um dos coordenadores argumentou que, quando as turmas ocorrem antes ou logo após o horário de aulas, a frequência ao projeto é maior. Em sua percepção, dentre os estudantes que necessitam ir para casa e voltar depois para a escola, a frequência é menor. O coordenador argumenta, ainda, que não é possível atender todos os estudantes antes ou após o horário das aulas.

Outro aspecto salientado por 14,2% dos coordenadores é a dificuldade do estudante de ter um responsável para acompanhá-lo à escola duas vezes no mesmo dia; esse elemento também se relaciona problemas de locomoção e transporte (apontado por 13,3% dos coordenadores). Registra-se, a seguir, um comentário que enfatiza uma limitação que ultrapassa a dimensão da escola, trazendo à tona questões psicossociais que estruturam a vida das famílias e dos trabalhadores das classes mais pauperizadas.

Questões sociais, famílias mais carentes ou desestruturadas, sem rede de apoio assistencial, cujos pais não acompanhavam/exigiam/estimulavam os filhos, que muitas vezes ficavam dormindo ou na rua, ou em outras instituições sociais e não queriam perder a vaga, falta de condições de levar os filhos ou pagar transporte escolar, estudantes que tinham funções de adulto (levar e buscar irmãos na escola, cuidar de irmãos menores, cuidar da casa, etc.). Às vezes questões médicas não atendidas. (depoimento de Coordenador Pedagógico)

As crianças e adolescentes estão envolvidos nos arranjos familiares para que os pais possam trabalhar e manter a família. Apesar desse reconhecimento por parte do Coordenador Pedagógico supracitado, os discursos dos coordenadores das escolas nem sempre são favoráveis às famílias.

Tabela 21 – Causas mais comuns das faltas dos estudantes nas turmas de recuperação, segundo os professores PAP

Q32. Quais as causas mais comuns das faltas dos estudantes nas turmas de recuperação?	PAP	
Falta de atendimento pelo TEG	1	1,5%
Atividades extraescolares oferecidas pelas ONGs	5	7,4%
Desinteresse por parte das Famílias	11	16,2%
Falta de interesse em participar	1	1,5%
Problemas com horários	1	1,5%
Vergonha e constrangimento	2	2,9%
Tarefas em casa e ou atividades como: médico, mudança, viagem	4	5,9%
Problemas em casa	5	7,4%
Locomoção / Transporte	7	10,3%
Falta de companhia para o estudante ir e vir à escola duas vezes	3	4,4%
Falta de estímulo ao projeto	2	2,9%
Estigma do projeto de recuperação	1	1,5%
Sem informação	25	36,8%
TOTAL	68	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

A questão 33 buscou apreender, a partir da percepção dos docentes das turmas de recuperação sobre o fenômeno, a frequência de evasão nas turmas. Os dados organizados na Tabela 22 permitem afirmar que a maioria dos professores (cerca de 41%) não soube informar a dimensão dessa evasão. Para 27,6% dos respondentes, a taxa de abandono/evasão foi igual a 25%. E aproximadamente 24% dos professores consideram que essa taxa gira entre 26% e 50%. Apenas 3,4% disseram que a evasão foi maior que 75% dos estudantes e 1,7% que não teve nenhuma evasão.

Entre os motivos mais frequentes de abandono dos estudantes nas turmas de recuperação, ressaltados pelos professores, 11,7% indicam o desinteresse dos estudantes ou resistência ao projeto; para 10,4% é a falta de um responsável para levar no horário do contraturno e, também, a falta de acompanhamento dos familiares no percurso do ensino dos filhos.

Tabela 22 – Taxa de abandono/evasão nas turmas de recuperação, segundo a percepção dos professores PAP

Q33. Nas suas turmas de recuperação, em média, a taxa de abandono/evasão foi igual a:	PAP	
0%	1	1,7%
Até 25%	16	27,6%
Entre 26% e 50%	14	24,1%
Entre 51% e 75%	1	1,7%
Mais de 75%	2	3,4%
Sem informação	24	41,4%
TOTAL	58	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

O problema com o horário tanto para chegar mais cedo, quanto para voltar para a escola foi um dos aspectos destacados, juntamente com as tarefas de casa e as atividades extraescolares oferecidas pelas organizações no contraturno (Tabela 23). Observa-se, ainda, a relação apontada pelos professores entre o número de faltas e o abandono/evasão.

Tabela 23 – Motivos mais frequentes de abandono/evasão dos estudantes das turmas de recuperação paralela, segundo os professores PAP

Q34. Quais os motivos mais frequentes de abandono das turmas de recuperação?	PAP	
Flexibilidade de horário	1	1,3%
Falta de um responsável para levar no horário do contraturno	8	10,4%
Desinteresse dos estudantes ou resistência ao projeto	9	11,7%
Atividades extraescolares oferecidas pelas ONGs no contraturno	4	5,2%
Falta de acompanhamento dos familiares	8	10,4%
Estigma do projeto de recuperação escolar (Vergonha / Constrangimento)	4	5,2%
Tarefas em casa	3	3,9%
Problemas com o horário	5	6,5%
Não obrigatoriedade da frequência	1	1,3%
Ausências / Faltas	1	1,3%
Falta de compreensão do Projeto de Recuperação e do trabalho da PAP	2	2,6%
Falta de estímulos ao projeto	1	1,3%
Locomoção / Transporte	1	1,3%
Abandono do estudante por acreditar que aprendeu sem a devolutiva do PAP	1	1,3%
TCA – Trabalho Colaborativo de Autoria	1	1,3%
Falta de apoio da coordenação pedagógica e equipe gestora	1	1,3%
Sem informações	26	33,8%
TOTAL	77	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

A percepção dos coordenadores pedagógicos acerca da taxa de evasão nas turmas de recuperação parece ser mais negativa. Cerca de 31% dos coordenadores apontam que a evasão gira em torno de 26% e 50%. Para 7,4% deles, o percentual de evasão é de 51% a 75%. Apenas 2,1% dos respondentes indicaram como 0% a média de evasão.

A questão 35 buscou apreender se havia estratégias na unidade escolar para facilitar a participação do estudante nas turmas de recuperação. De acordo com 55,2% dos professores, esse é um aspecto considerado pelas escolas. Entre as estratégias destacadas, está o oferecimento de alimentação (29,4%), com a criação de horários para a merenda e possibilitando que o estudante almoce na escola. Cerca de 15% dos professores apontam como estratégia a adequação dos horários das aulas de recuperação próximos à entrada ou saída da aula regular. Garantia de transporte é estratégia apontada por 7,4% dos professores, enquanto a integração com outros projetos na própria escola, como o Mais Educação, é ação apontada por 5,9% dos respondentes (Tabela 24).

Já os coordenadores ressaltam a necessidade de organizar o horário das turmas de recuperação próximo ao das aulas regulares, porém reconhecem que as escolas com muitas turmas e poucos professores têm dificuldade de fazer esse remanejamento. Dentre outras estratégias utilizadas para a participação do estudante, os coordenadores citaram a integração do projeto com outros oferecidos na escola pelo Programa Mais Educação, a realização de excursões para esses estudantes como um incentivo para o aprimoramento e participação, a articulação com redes de apoio como os CCAs e CJs, a professora (PAP) buscar o estudante na sala de aula, entre outros (Tabela C10, no anexo).

Tabela 24 – Estratégias adotadas pelas escolas para facilitar a participação dos estudantes nas aulas de recuperação, segundo os professores PAP

Q35.1. Quais estratégias a escola adota para facilitar a participação na recuperação?	PAP	
Alimentação	20	29,4%
Adequação de horários nas turmas próximas à entrada ou saída da sala regular	10	14,7%
Benefício do TEG para o transporte	5	7,4%
Convocação dos pais	1	1,5%
Aulas dinâmicas e diferenciadas	1	1,5%
Integração com outros projetos, inclusive o do Mais Educação	4	5,9%
Conscientização da importância da recuperação de aprendizagens	1	1,5%
Sem informação	26	38,2%
TOTAL	68	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Em relação aos apoios recebidos para o desenvolvimento do trabalho com turmas de recuperação, foco da questão 36, cerca de 14% dos professores indicaram o apoio pedagógico da equipe gestora, coordenação pedagógica e professores regulares; o apoio exclusivo da coordenação pedagógica e dos professores regulares é afirmado por 10% dos respondentes (Tabela 25).

Tabela 25 – Apoios recebidos pelos professores para o desenvolvimento do trabalho junto às turmas de recuperação

Q36. Quais apoios você recebeu para o desenvolvimento de seu trabalho com turmas de recuperação?	PAP	
Apoio pedagógico da equipe gestora, coordenação pedagógica e professores regulares.	11	13,9%
Conversa com os familiares	1	1,3%
Conversa com os estudantes (coletiva e ou individual)	1	1,3%
Autonomia para decidir sobre o projeto	1	1,3%
Encaminhamento do projeto para a diretoria	1	1,3%
Apoio da Coordenação Pedagógica	8	10,1%
Apoio da DIPED /NAAPA	4	5,1%
Apoio dos professores das salas regulares	8	10,1%
Formação da DRE/SME	11	13,9%
Apoio da gestão com materiais e espaço de trabalho	3	3,8%
Apoio da gestão com organização de horários, montagem das turmas e articulação entre os projetos/professores e familiares.	2	2,5%
Indicação da ata do conselho de classe das dificuldades dos estudantes	1	1,3%
Nenhum	1	1,3%
Sem informações	26	32,9%
TOTAL	79	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Também o apoio da DRE/SME, com atividades de formação, é reconhecido por cerca de 14% dos professores, enquanto apoios oriundos do DIPED e do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) são indicados por cerca de 5,0% dos professores. Entre os apoios fornecidos pela gestão são destacados: disponibilização de materiais e espaço de trabalho (3,8%) e a organização de horários, montagem das turmas e articulação entre os projetos, professores e familia-

res (2,5%). Um professor destacou que não obteve nenhum apoio e outro professor disse que tem total autonomia sobre a condução do projeto.

A questão 37 buscou apreender se os professores de recuperação consideravam que as atividades de recuperação paralela faziam diferença no sucesso dos estudantes em suas aprendizagens posteriores. Para 54% dos professores, tais práticas permitem aos estudantes seguir adiante com sucesso na sua aprendizagem por diferentes motivos, quer seja pela utilização de práticas pedagógicas diferenciadas (15%), quer porque o projeto propicia autonomia e confiança ao estudante (11%) ou porque torna possível a realização de um trabalho individualizado (8%). Apenas 6% dos professores consideram que o projeto não é efetivo, ou porque não resolve todas as dificuldades dos estudantes, ou porque os estudantes não são avaliados dentro de suas potencialidades, apresentando êxito na recuperação, mas sem reflexo no ensino regular. Há professores que relacionam essa não efetividade do Projeto à dificuldade de o estudante se manter frequente.

Depoimentos dos Coordenadores Pedagógicos ilustram esses aspectos apontados pelos professores:

A partir de 2018 as práticas adotadas foram diferenciadas, mas ainda precisa de um estudo aprofundado, pois a rotatividade de professor na recuperação muda a cada ano, dificultando a prática. (Coordenador A)

Com as práticas adotadas acredito que o estudante se fortaleceu sim nas suas aprendizagens, mas honestamente acredito que deveria ter um tempo maior para realmente ter o sucesso que almejo a cada um de meus alunos e alunas. (Coordenador B)

Sim. Os estudantes que frequentam regularmente as turmas de recuperação apresentam evolução principalmente na fluência da leitura e superam as dificuldades de escrita em diferentes gêneros, tiram as dúvidas e se saem melhor na sala de aula. (Coordenador C)

A questão 38 buscou compreender, na visão dos professores, quais seriam os efeitos positivos do projeto de recuperação de aprendizagens nas escolas em que atuavam. Em suas respostas, os professores destacaram: os avanços no desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes que frequentam o projeto e maior índice de alfabetização (20,2% dos respondentes); autoestima dos estudantes que conseguem avanços na sala regular (aspecto destacado por 13,1% dos professores); sociabilidade e confiança (7,1%); elogio dos estudantes ao projeto de recuperação/valorização do discente (6%); novas metodologias para os conteúdos e recuperação de competências da sala regular (4,8%).

No tocante aos efeitos negativos ou problemas gerados pelo projeto de recuperação (questão 39), cerca de 30,6% dos professores afirmam não ver esse tipo de efeito do projeto de recuperação de aprendizagens, no entanto aproximadamente 42% das respostas foram ausentes. As demais respostas tiveram baixa frequência de resposta, destacando-se: ausência e falta dos estudantes (4,8%) e o fato de os professores se sentirem invadidos ou feridos por não conseguirem resultados em sala de aula (3,2%), Todas as demais respostas foram assinaladas apenas por um professor cada (Tabela 26).

Tabela 26 – Efeitos positivos do projeto de recuperação nas escolas, segundo os professores PAP

Q38. Quais os efeitos positivos do Projeto de Recuperação de Aprendizagens na sua escola?	PAP	
Autoestima dos estudantes que conseguem avanços na sala regular	11	13,1%
Elogio dos estudantes ao projeto de recuperação, valorização do discente.	5	6,0%
Avanços no desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes que frequentam o projeto e maior índice de alfabetização	17	20,2%
Ter um profissional acompanhando a vida escolar dos estudantes	2	2,4%
Alto índice de frequência / estudantes querendo frequentar o projeto	3	3,6%
Sociabilidade e confiança.	6	7,1%
Sentimento de pertencimento no projeto de recuperação	2	2,4%
Maior integração entre os professores para ajudar os estudantes com dificuldade	3	3,6%
Avanços cognitivos e emocionais	1	1,2%
Encaminhamentos a outros profissionais (médicos, dentistas, psicólogos, fonoaudiólogos)	1	1,2%
Aumento do vínculo professor-estudante	1	1,2%
Desenvolvimento de novas capacidades	1	1,2%
Maior participação das aulas regulares	1	1,2%
Proporcionar novas metodologias para os conteúdos e recuperar competências da sala regular	4	4,8%
Boas devolutivas dos professores da sala regular	1	1,2%
Sem informações	25	29,8%
TOTAL	84	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Tabela 27 – Efeitos negativos do projeto de recuperação nas escolas, segundo os professores PAP

Q39. Quais os efeitos negativos ou problemas gerados pelo Projeto de Recuperação de Aprendizagens na sua escola?	PAP	
Falta de consideração do trabalho realizado por parte dos professores do Fundamental II, professores em postura de descrença para os estudantes com dificuldades	1	1,6%
Ausência dos estudantes / Faltas	3	4,8%
Não vejo efeitos negativos	19	30,6%
Professores se sentem “invadidos” ou feridos por não conseguirem resultados em sala de aula	2	3,2%
Estudantes do projeto de recuperação são alvos de piadas e brincadeiras, fazendo com que desistam do projeto.	1	1,6%
Falta de compreensão do projeto por parte de professores, técnicos (ATEs)	1	1,6%
Falta de espaço fixo e tematizada	1	1,6%
Falta de materiais (professores levam materiais todos os dias)	1	1,6%
Dificuldade na comunicação com familiares	1	1,6%
Falta de transporte	1	1,6%
Excesso de cobrança em torno do projeto para alcançar resultados	1	1,6%
Problemas de comunicação com os professores do ciclo regular	1	1,6%
Reclamação dos inspetores, crianças entrando e saindo da escola.	1	1,6%
Cobrança de documentos de diferentes segmentos da Unidade escolar	1	1,6%
Professores constrangidos por não ter o seu projeto de recuperação aprovado	1	1,6%
Sem informações	26	41,9%
TOTAL	62	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Para a maioria dos coordenadores pedagógicos (40%), os efeitos positivos do projeto de recuperação de aprendizagem na unidade escolar relacionam-se ao avanço no desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes que frequentam o projeto e, conseqüentemente, o maior índice de alfabetização; 21% dos coordenadores apontam, ainda, melhorias na autoestima e alegria dos estudantes que conse-

guem avanços na sala regular. Os relatos dos coordenadores ilustram os efeitos positivos do projeto e o seu desenvolvimento:

Muitas crianças se beneficiaram e, depois de um tempo, foram dispensadas desse “reforço”. Mas o sucesso era maior com os menores (3º, 4º e 5º ano). A evasão era muito grande dos mais velhos e, na minha opinião, os que mais precisavam.

Os professores percebem a necessidade destes alunos, os pais passam a ter um olhar diferente ao filho e os assiste, a escola aprende a lidar com as dificuldades que eles apresentam e constroem um discurso mais assertivo e acolhedor para a conquista da superação, e os alunos tem seu desenvolvimento e formação cidadã que ocorre de forma real, sem responsabilizar suas dificuldades e sua condição financeira ou eximir-se do problema.

De acordo com alguns coordenadores, quando o estigma não limita o trabalho do professor, o desenvolvimento do estudante passa a ser visto por todos: professores das salas regulares, técnicos, coordenadores, pais e responsáveis, o que possibilita uma construção conjunta com o PAP e um melhor empenho para contribuir na aprendizagem do estudante. E demonstra o avanço, inclusive, para a ampliação de novas capacidades e uma “formação cidadã”.

Entre os desafios ou problemas enfrentados pelos professores de recuperação foram destacadas: as faltas frequentes dos estudantes nas turmas de recuperação e a falta de interesse e/ou dificuldade das famílias para garantir a participação do estudante projeto, cada qual com 27,6% das respostas dos professores; a baixa autoestima dos estudantes de recuperação que acreditam que não conseguem aprender (apontada por 24,1% dos respondentes) e a evasão dos estudantes (assinada por 15,5%); 13,8% dos professores reportaram dificuldades com a forma de organização, como o manuseio do sistema informatizado SGP, e 12,1% consideram o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes de uma mesma turma um desafio e apontam a desvalorização do trabalho do PAP na escola. Com pouco menos de 10% das respostas apareceram: o desânimo diante das condições de trabalho oferecidas ao PAP, a ausência de integração com especialistas de outras disciplinas e o tamanho das turmas de recuperação paralela, conforme dados organizados na Tabela 28.

Tabela 28 – Desafios ou dificuldades enfrentadas pelos professores de recuperação paralela para a realização do seu trabalho

Desafios	PAP	
Pouca valorização do trabalho do PAP na escola	7	12,1%
Professores da escola discriminam ou isolam o PAP	1	1,7%
Desânimo diante das condições oferecidas na escola para o PAP horários, materiais, salas/espacos, duração das aulas.	5	8,6%
Dificuldades em conciliar minhas atividades do PAP com as outras atividades docentes	2	3,4%
Dificuldades em conciliar as atividades do PAP com os outros projetos na escola	4	6,9%
Falta de clareza e ou orientação sobre as atividades do PAP por parte da equipe pedagógica	1	1,7%
Apoio insuficiente por parte das equipes técnicas da SME e ou DRE	2	3,4%
Dificuldades de manuseio do sistema informatizado SGP	8	13,8%
Dificuldades em atender às diferentes necessidades dos estudantes de uma mesma turma	7	12,1%
Ausência de integração com especialistas em outras disciplinas na escola para auxiliar no trabalho	5	8,6%
Turmas de recuperação muito grandes ou muito pequenas	5	8,6%
Falta de interesse e ou dificuldade das famílias para garantir a participação do estudante no projeto	16	27,6%
A discriminação recorrente sofrida na escola por estudantes de turmas de recuperação	3	5,2%
A baixa autoestima dos estudantes de recuperação que acreditam que não conseguem aprender	14	24,1%
Faltas frequentes dos estudantes nas turmas de recuperação	16	27,6%
Evasão dos estudantes nas turmas de recuperação	9	15,5%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Além dos desafios já evidenciados pelos professores de recuperação e coordenadores pedagógicos, alguns comentários enfatizaram as condições do projeto na escola, tanto em termos do que é necessário desenvolver para melhorar quanto em relação à sua importância e continuidade, principalmente, para valorização dos estudantes. A falta de estrutura para realização do projeto e a dificuldade com o sistema de cadastro SGP são alguns dos pontos mais questionados, tal como ilustra o comentário abaixo:

Considero que seria mais pertinente se a escola tivesse autonomia na organização das turmas do Projeto de Recuperação, que fosse pensado mais na qualidade do que quantidade de estudantes atendidos, percebi que teve crianças que tiveram maior êxito diante as propostas feitas individualmente (perfil da criança) do que em grupo. E que houvesse uma melhoria no sistema SGP para o projeto, pois geralmente acontecia inconsistências e/ou sumiço nas turmas e nos registros realizados. (Professor A)

Os comentários dos docentes ressaltam, ainda, o envolvimento do professor com o trabalho realizado, a busca pelo desenvolvimento e aprimoramento dos estudantes e por uma educação que não seja excludente.

O Projeto é muito importante e auxilia no desenvolvimento das crianças. Sinto muito prazer em participar do mesmo. Percebo claramente a evolução dos estudantes que participam regularmente do Projeto. Preparo atividades diferenciadas sempre pensando no aluno e de modo que eles se sintam valorizados e capazes de aprender. O único entrave realmente é a baixa frequência, que não impede de que eu desenvolva as atividades propostas com os demais alunos. (Professor B)

Trabalho com a sala de apoio pedagógico, nesta unidade escolar, a 8 anos e percebo que minha permanência nesta função trouxe uma grande confiança por parte

das famílias e professores, bem como maior adesão dos alunos. A credibilidade veio com o amadurecimento das relações ao longo dos anos, onde acompanho o aluno durante toda sua formação escolar, conquistando ótimas intervenções e resultados satisfatórios. (Professor C)

O desenvolvimento do projeto tem sido bem avaliado pela maioria dos coordenadores pedagógicos que responderam ao *survey*. Destes, cerca de 46% não veem efeitos negativos no projeto. Mas, entre os que indicaram algum problema, nota-se, com maior frequência, a falta de estudantes e a desmotivação dos professores (apontadas por 10,4% dos coordenadores) e a falta de espaço fixo para o desenvolvimento do trabalho (6%). Outros aspectos citados foram: a falta de professores para concretizar o projeto na unidade escolar, o número de estudantes para apenas uma professora; o aumento de encaminhamentos de estudantes ao conselho tutelar em virtude da baixa frequência nas aulas de recuperação e a falta de compreensão e/ou estigma em relação ao projeto, inclusive por professores do ciclo regular. Os depoimentos abaixo ilustram alguns pontos entendidos pelos coordenadores como desafios e problemáticas do projeto:

Desafios: motivar frequências, necessidade de reorganização de horários de diferentes profissionais, para acompanhamentos da entrada, refeições. Falta de previsão de professores que possam assumir as aulas por impedimento legal. (Coordenador)

Muitos estudantes ainda se sentem constrangido pela palavra recuperação, trocam para avançar, houve significativa melhora. (Coordenador)

O Projeto de recuperação é uma das possibilidades de sanar as lacunas das aprendizagens, nunca visto como um problema, mas um instrumento que vem auxiliar a escola nos seus muitos problemas. Já quanto aos efeitos negativos e problemas gerados, eu como coordenadora tenho clareza que tudo que é gerado em uma escola ou tudo que saiu da rotina vai gerar incompreensões, mal-estar e outros efeitos, porém, sei que isto é de meu ofício cabendo a mim administrar e achar saída até funcionar a contento. (depoimento de Coordenador)

O “problema” era que, as crianças queriam ficar com a professora em todo o período e não apenas no horário estipulado para a recuperação. (depoimento de Coordenador)

Apesar das dificuldades, o projeto tem sido bem avaliado; mesmo nos apontamentos negativos os problemas aparecem como proposição construtiva para o desenvolvimento e a melhora do projeto.

Tabela 29 – Comentários adicionais dos professores de recuperação acerca do Projeto Recuperação das Aprendizagens

Q41. Comentários adicionais sobre o Projeto de Recuperação de Aprendizagens	PAP	
A proposta do projeto de recuperação é importante para valorização dos discentes	7	36,8%
O projeto deveria ser obrigatório e ter condições de estrutura para sua realização	2	10,5%
Falta apoio da SME e materiais didáticos desenvolvidos	1	5,3%
Devido às dificuldades de realização do projeto, professor não continua	1	5,3%
Que a escola tivesse mais autonomia na organização das turmas do Projeto de Recuperação	1	5,3%
Pensar na qualidade e não na quantidade de estudantes	1	5,3%
Melhorar o sistema de cadastro EOL e SGP e que o sistema facilite o uso de dados produzidos	2	10,5%
Professor de recuperação deve ser mais valorizado	1	5,3%
O projeto não tem como abarcar os aspectos sociais dos estudantes no território	1	5,3%
Baixa frequência	1	5,3%
Confiança por parte das famílias e maior adesão dos estudantes	1	5,3%
TOTAL	19	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Finalmente, cabe destacar que tanto os docentes do projeto de recuperação quanto os coordenadores das escolas puderam fazer comentários livremente sobre ele. A Tabela 29 sintetiza os comentários dos docentes em categorias de discussão.

Capítulo III – A participação dos estudantes nas turmas do Projeto de Recuperação de Aprendizagens em 2017 e 2018

Situar as informações sobre o Projeto de Recuperação das Aprendizagens no conjunto de dados sistematicamente colhidos pela SME/SP sobre o movimento escolar dos estudantes nos anos de 2017 e 2018 não é tarefa fácil por se tratar do período de transição entre os modelos de Ensino Fundamental de oito e o de nove anos.

A **Portaria SME n. 5.285 de 4 de dezembro de 2009**, de acordo com o disposto na Lei Federal n. 11.274/06 e demais orientações a respeito emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial o Parecer CNE/CEB n. 7/2007, determina a implantação do ensino fundamental com duração de nove anos de forma progressiva na rede municipal paulista, a partir de 2010¹³. Nesse ano, as classes do 1º ano do Ciclo 1 do Ensino Fundamental admitiram as crianças que completariam seis anos de idade até o início do ano letivo. Uma vez iniciada a implantação, coexistiram o EF com oito anos de duração e o EF com nove anos, em conformidade com o disposto nas orientações nacionais.

Aos estudantes que iniciaram essa etapa da educação na organização estruturada com oito anos, em processo de extinção, assegura-se que a concluem na mesma organização (**SME/SP Portaria 5.285/2009**, art. 6 §1º). Na hipótese de permanecerem estudantes reprovados no ano cursado na antiga organização, a escola deveria acomodá-los no ano correspondente do EF de nove anos, observada a tabela de equivalência disposta no art. 6, § 3º (Ciclo I: 1º ano/2º ano; 2º ano/3º ano; 3º ano/4º ano; 4º ano/5º ano. Ciclo II: 1º ano /6º ano; 2º ano/7º ano; 3º ano/8º ano; 4º ano/9º ano).

Inconsistências decorrentes dessa fase de transição, e outras mais, em especial as que afetam a análise da recuperação de aprendizagens, tiveram de ser sanadas nas bases de dados fornecidas para este estudo pela rede municipal. Esse processo ocorreu de maneira mais bem-sucedida no que se refere ao ano de 2018, em que a primeira turma de estudantes admitida para o ensino de nove anos, em princípio, deveria concluir essa etapa escolar. Para o ano de 2017, em que constam os estudantes matriculados no EF de oito anos que não concluíram essa etapa na idade prevista, as informações padecem de um número maior de imprecisões.

As análises quantitativas realizadas, apresentadas detalhadamente no Produto 3, consideraram as bases de dados disponibilizadas no Pátio Digital sobre matrículas no Projeto nos anos de 2017 e 2018, foco do estudo. No tratamento dessas bases, algumas decisões foram tomadas para direcionar os cruzamentos realizados. Foram computados apenas dados relativos aos estudantes com parecer anual final, ou seja, aqueles que concluíram o ano escolar em que estavam matriculados. Em outras palavras, foram considerados estudantes regulares do ensino fundamental aqueles que tinham um parecer final (*aprovado, reprovado por nota ou falta, aprovado em conselho*) registrado na base de dados. A partir disso, por meio de tratamentos estatísticos, foram identificados estudantes que tinham matrícula nas aulas de recuperação (*participaram da recuperação*), confrontando-os com aqueles que não tinham as referidas matrículas (*não participaram da recuperação*).

¹³ Em 2009 foram realizadas apenas algumas experiências de admissão de estudantes de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos em escolas selecionadas na rede da SME/SP.

Neste texto, são ressaltadas as principais conclusões obtidas com a elaboração do Produto 3, confrontando características desses dois grupos de estudantes à procura de similaridades e diferenças. Os anos focalizados foram os do Ciclo Autorial, que compreende do 7º ao 9º ano do EF; mas também os 5º e 6º anos do EF, visto que se considerou importante compreender a trajetória anterior para a compreensão da realidade desvelada pelos dados.

A partir da retomada das principais características do alunado atendido pelo Projeto Recuperação das Aprendizagens, são trabalhadas as percepções de estudantes sobre o Projeto, coletadas por meio dos grupos focais, como explicitado anteriormente.

1 – Dimensões do atendimento do Projeto e sua distribuição espacial

Embora pensado para atender estudantes dos nove anos do Ensino Fundamental, o Projeto Recuperação das Aprendizagens contempla um contingente reduzido de estudantes: apenas 12,6% do total de crianças e adolescentes matriculados nessa etapa em 2018, ano que apresenta uma retração do projeto em comparação com os dados de 2017.

Ainda que não se espere que uma atividade de apoio complementar dessa natureza se estenda à totalidade dos estudantes, admite-se que o Projeto Recuperação de Aprendizagem tem capacidade de atender a um contingente maior de estudantes do que o que tem sido efetivamente atendido, uma vez que, segundo relatos de técnicos da própria SME, um número considerável dos estudantes indicados¹⁴ pelos professores para participar das turmas de reforço não comparece a essas aulas. Seria importante que a SME realizasse uma apreciação sobre o tamanho adequado do projeto, para um equacionamento efetivo das necessidades de aprendizagem dos estudantes e das possibilidades de atuação dos docentes na recuperação em sala de aula.

É possível observar que a participação dos estudantes variou segundo as Diretorias Regionais de Educação (DRE); em algumas, houve maior atendimento aos estudantes, em outras, as matrículas nas atividades de recuperação diminuíram. A média percentual de atendimento dos estudantes em recuperação pelas diretorias é de 12,6%, mas algumas DREs atenderam um maior percentual de estudantes na recuperação quando comparadas às outras, embora participassem com uma rede menor de escolas – e menor número de estudantes, no total.

Ao cotejar as parcelas de participantes do projeto com o montante de estudantes matriculados no EF em cada DRE, observa-se grande variação no número de estudantes e, conseqüentemente, no contingente de participantes do reforço paralelo. Os maiores atendimentos no EF regular na rede municipal de ensino paulistana localizam-se nas DREs Campo Limpo, Pirituba/Jaraguá, São Miguel Paulista e São Mateus, localidades de maior vulnerabilidade social, conforme destacado nos dados organizados para o Produto 3.

¹⁴ Não foi possível, no âmbito desse projeto, fazer o estudo sobre as indicações dos docentes de estudantes para turmas de recuperação devido à inexistência de dados organizados para esse fim.

2 – Tipos de escola e turnos em que a recuperação foi oferecida

Ainda segundo os dados apresentados no Produto 3, a grande maioria dos estudantes do EF está alocada nas escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) (89%), seguida dos CEUs-EMEFs (9,7%) e das EMEFM (1,3%). Não houve grande diferenciação da participação no Projeto de Recuperação de Aprendizagens segundo os tipos de escola, pois a variação ficou entre 11% e 13% dos estudantes dessas unidades. Registre-se que o percentual de participantes no projeto foi ligeiramente menor nos CEUs (11,4%) quando comparado às EMEFs (12,8%) e, particularmente, às EMEFM (13,4%).

O alunado do EF se distribuía praticamente pela metade nos turnos da manhã e da tarde, com ligeira prevalência no período matutino (49,5% *versus* 48% de tarde). Menos de 2% estudavam em período integral, sendo a distribuição nos períodos “intermediário” e “vespertino” residual (0,3% cada).

Entre os que participaram do projeto de recuperação em 2018, uma porcentagem ligeiramente maior (52,8%) estudava no turno da manhã (46,6% estudavam de tarde). Coerentemente, o estudo apontou uma maior frequência nas turmas de recuperação dos que estudavam de manhã. É bastante plausível que as escolas organizem as turmas de recuperação no fim do período da manhã e começo do período da tarde com vistas a facilitar a frequência dos estudantes dos dois turnos. Embora a base de dados da SME registre os horários das classes de recuperação, foram comuns as dificuldades de interpretação dessas informações devido a inconsistências.

Em relação ao ano cursado pelos estudantes das turmas de recuperação, considerando os dados de 2018, percebe-se uma prevalência de estudantes do 3º ao 9º ano do turno da manhã, e do 3º ao 6º ano entre os que estudavam à tarde.

3 – Perfil demográfico dos estudantes que participaram e dos que não participaram do Projeto Recuperação das Aprendizagens

Sexo: A distribuição por sexo não difere significativamente segundo os anos do ensino fundamental que o estudante frequentava, girando em torno das mesmas porcentagens. As diferenças por sexo ficam explícitas quando se comparam os dois segmentos de estudantes eleitos para análise: “participou da recuperação” e “não participou da recuperação”. Enquanto 49,7% dos estudantes que “*não participaram*” do Projeto eram do sexo feminino e 50,3% do masculino, entre os que “*participaram*” a proporção de meninas diminui para 40% e a de meninos sobe para 60%. Meninos de todas as séries prevalecem no projeto de recuperação, mas as maiores proporções estão entre os que cursavam o 6º ano (17,5%) e o 3º (15,3%). Dentre as meninas, a participação nas aulas de recuperação foi mais elevada entre o 3º e 6º ano, inclusive.

Raça/cor¹⁵: No conjunto dos estudantes que frequentam o EF, prevalecem os brancos (54,2%) e os pardos (40,2%), seguidos dos pretos (5%) e, residualmente, dos amarelos (0,4%) e dos indígenas

¹⁵ Deve-se ressaltar que no arquivo de dados recebido da SME/PMSP o registro dessa variável esteve prejudicado, em face do alto índice de “não declaração” (25%). Isto é, desconhece-se a raça/cor de ¼ do total dos estudantes do EF. Outra ponderação pertinente diz respeito às interferências que a coleta (feita pela secretaria das escolas) ou a autodeclaração (pelos pais/responsáveis) da informação pode ter produzido na classificação. Em ambos os casos o imaginário, o racismo e as concepções de quem informou ou fez o registro podem ter influenciado, como acontece frequentemente no registro

(0,2%). Dessa forma, a população negra (pretos e pardos¹⁶) entre o alunado sobre o qual há informação de raça/cor monta a 45%. A análise do perfil de raça/cor apresenta dados diferenciados dessa tendência, conforme o estudante tenha ou não frequentado o Projeto Recuperação das Aprendizagens: mais enegrecido entre os que dele participaram. Confrontem-se as proporções dos estudantes que participaram e dos que não participaram do Projeto de Recuperação de Aprendizagens segundo raça/cor e se perceberá a prevalência da frequência dos negros no projeto. Assim, no conjunto dos estudantes do EF, 45,2% eram negros enquanto 49,1% dos que participaram do projeto também o eram e 44,6% dos que não participaram. Visto por outro ângulo, os brancos compreendiam 54,2% do conjunto do alunado em 2018 e dos que não fizeram a recuperação e 50,3% dos que participaram do Projeto.

De maneira geral, os padrões e tendências observados em 2017 são assemelhados aos registrados em 2018. A distribuição por sexo dos estudantes do EF é praticamente a mesma da verificada em 2018: 48,3% eram meninas e 51,7%, meninos; eles também estão em maior proporção do que elas no projeto, pois, em 2017, 60% daqueles que participaram da recuperação eram meninos e 40% meninas, enquanto entre os que não participaram os estudantes se dividem meio a meio em termos de sexo.

Em outras palavras, esses resultados coletados junto às bases de dados da SME permitem afirmar que o alunado da recuperação tende a ser mais masculino e negro.

Esses achados já tinham sido ressaltados e interpretados por estudiosos em pesquisas anteriores, formatadas metodologicamente como estudos de caso. Por exemplo, Carvalho (2004), partindo da constatação de que é encaminhado para os projetos de recuperação um número maior de meninos do que meninas e que aqueles eram basicamente negros e pobres, realizou estudo numa escola do município de São Paulo procurando entender o fenômeno. Suas conclusões são um alerta sobre como a cultura escolar atua 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. Essas concepções, muitas vezes se aliam a uma interpretação dos professores, segundo a qual a recuperação escolar é instrumentalizada como uma punição contra a indisciplina, particularmente voltada para os meninos.

Pereira e Carvalho (2009, p. 674) também buscaram “verificar se as dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras nos meninos seriam iguais ou diferentes àquelas percebidas nas meninas, na medida em que eram indicados mais que o dobro de crianças do sexo masculino às atividades de recuperação”. Concluíram pela diferente percepção das professoras sobre a aprendizagem e o comportamento segundo o sexo do estudante, o que influi diretamente na indicação de um maior número de meninos para o projeto de recuperação, uma vez que eles são considerados mais desorganizados e indisciplinados. O sentido de punição da recuperação reaparece nos escritos desses estudiosos, portanto.

Torres *et al.* (2008) também se referem aos conceitos e preconceitos expressos na relação dos professores com o alunado, em pesquisa qualitativa que objetivou captar as percepções dos profes-

dessa variável em diversas enquetes sociais. Três possibilidades devem ser consideradas: declaração da raça/cor efetiva (branco, preto, pardo, amarelo, indígena), “branqueamento” ou “enegrecimento” dos pardos, principalmente.

16 Seguindo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

sores sobre os estudantes de baixa renda e/ou de zonas pobres e periféricas da cidade de São Paulo. Concluíram que há uma parte do professorado que tem percepção negativa, em relação às crianças de famílias mais pobres – que consideram que “não vão dar certo” na vida –, em relação à periferia – que consideram “violenta” ou “complicada” –, em relação às famílias – que consideraram “ausentes”, “desestruturadas”, “não participativas” e “não preocupadas com a educação”. A pesquisa também detectou resistência dos professores ao modo de apresentação das crianças em salas de aula – estudantes pobres seriam “sujos”, “mal arrumados”, e preconceito em relação a crianças de origem social diferente (negros, pobres, favelados). Ainda ouviu relatos de que as crianças pobres e negras eram colocadas no fundo da sala e os “branquinhos e arrumadinhos” na frente.

Essas indicações evidenciam o choque de valores culturais do coletivo dos professores ao se confrontar com aqueles da parcela mais vulnerável dos seus estudantes, proveniente de famílias mais pobres que residem, principalmente, nas franjas periféricas das cidades¹⁷.

4 – Distribuição dos estudantes do ensino fundamental segundo o ano que frequentavam, participação no projeto e a disciplina de recuperação que cursaram

Em 2018, embora não haja indicativo oficial para a recuperação de aprendizagens no 1º ano, um percentual muito reduzido de estudantes frequentou turmas com esse tipo de apoio (0,3% ou 117 estudantes). Mas, no 2º ano do EF, a proporção e o número de estudantes aumentaram consideravelmente (5,6% ou 2.580 estudantes), e a hipótese aventada para esse aumento é porque teria havido nesse ano letivo maior cobrança da SME para que se atingisse a meta institucional de 100% de estudantes alfabetizados aos 8 anos de idade (Tabela 30).

O projeto de recuperação começa a ser numericamente mais expressivo a partir do 3º ano escolar, ou seja, do último ano do Ciclo de Alfabetização, em que a avaliação final dos estudantes permite que eles sejam reprovados (8.307 estudantes ou 16,7% de atendidos). A oferta de recuperação de aprendizagens segue, depois, em proporções semelhantes no 4º, 5º e 6º ano (respectivamente 16%, 16,2% e 17,2%), quando termina o segundo ciclo de aprendizagem, denominado Ciclo Intermediário.

¹⁷ Em item anterior foram discutidos estudos que apontam o chamado “efeito território” como fator relevante nas condições de aprendizado e de desempenho dos estudantes.

Tabela 30 – Distribuição dos estudantes do Ensino Fundamental segundo o ano escolar e a participação na recuperação das aprendizagens. Município de São Paulo, 2018.

	Ano frequentado em 2018									Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Sem recuperação de aprendizagens	38.944	43.147	41.314	40.388	40.518	42.681	42.471	42.045	37.739	369.247
	99,7%	94,4%	83,3%	84,0%	83,8%	82,8%	85,5%	86,9%	89,5%	87,4%
Com recuperação de aprendizagens	117	2.580	8.307	7.706	7.820	8.859	7.185	6.354	4.435	53.363
	0,3%	5,6%	16,7%	16,0%	16,2%	17,2%	14,5%	13,1%	10,5%	12,6%
Total	39.061	45.727	49.621	48.094	48.338	51.540	49.656	48.399	42.174	422.610

Fonte: SME/SP

A proporção de estudantes submetidos ao Projeto de Recuperação das Aprendizagens diminui gradativamente no ciclo subsequente, chamado de Ciclo Autoral, composto pelos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com percentuais de participação, respectivamente, de 14,5%, 13,1% e 10,5%, a despeito de ter sido introduzida a possibilidade de retenção por notas em todos os anos desse ciclo. Além da menor abrangência do projeto entre estudantes do ciclo como um todo, começa também a cair o número absoluto de estudantes que fizeram recuperação de aprendizagens ao longo do ciclo até chegar a um contingente expressivamente menor de estudantes no último ano do Ensino Fundamental (4.435 estudantes no 9º ano, contra 6.354 no 8º ano).

Considerando o conjunto do alunado, o pico do atendimento no projeto de recuperação ocorre no 6º ano do EF (8.859 estudantes ou 17,2%), que demarca a passagem do regime de professor único/polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o atendimento pelos professores especialistas nas diferentes disciplinas do currículo que atuam nos anos finais dessa etapa. Convém não esquecer que essa passagem costuma ser crítica nas redes de ensino de todo o país, conforme apontam dados do Censo Escolar de vários anos. (INEP, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

Quanto aos dados de 2017, novamente ressalta-se que sua análise requer especial atenção, pois se trata do fluxo de estudantes do ensino fundamental de oito anos, ao qual foi acrescentado um 9º ano de estudantes, a maioria presumivelmente repetente, além dos poucos estudantes que iniciaram o ensino fundamental de nove anos em 2009. A turma de seis anos que ingressou em 2010 ainda está no 8º ano.

A distribuição dos estudantes que receberam reforço de aprendizagens ao longo do EF em 2017 segue o mesmo padrão de 2018 e o pico do atendimento também ocorreu na passagem do regime de professor único para o de professores especialistas, no 5º ano (19,9%).

Além disso, a recuperação em Língua Portuguesa é oferecida a estudantes que necessitam de apoio complementar tanto em leitura e escrita quanto em Matemática, perfazendo 32,4% dos atendi-

mentos. Do 3º ao 8º ano, cerca de 30% ou mais dos estudantes recebem reforço em ambas as disciplinas.

Uma proporção muito menor de estudantes recebe apoio complementar exclusivamente em Matemática (16,6% apenas). Ao contrário do que ocorre com a recuperação em Língua Portuguesa, o número de estudantes que recebem reforço em Matemática aumenta gradativamente ao longo do EF, particularmente nos quatro últimos anos.

No ano de 2017, 499 participaram do Projeto de Recuperação, sendo que 469 (94,0%) escolas ofereceram a disciplina Língua Portuguesa e 410 (82,2%) turmas de Matemática. Do total de escolas do projeto, 89 (17,8%) tinham apenas turmas de recuperação de Língua Portuguesa, 30 (6,0%) somente de Matemática e 380 (76,2%) ministravam recuperação de ambas as disciplinas.

Embora Língua Portuguesa seja também a disciplina mais frequentada pelos estudantes do projeto em 2017, a distribuição dos estudantes entre os que somente tiveram recuperação em leitura e escrita, os que receberam reforço em Matemática e os que frequentaram as aulas de recuperação de aprendizagens em ambas as disciplinas é um pouco mais equilibrada em relação a 2018. A representatividade de estudantes nas turmas de recuperação dos diferentes anos do Ensino Fundamental é um pouco menos polarizada em 2017, quando cotejados os dados com os de 2018.

5 – Defasagem idade/série, retenção e recuperação das aprendizagens

De acordo com procedimentos adotados internacionalmente, o MEC/Inep parte do pressuposto que existe uma adequação teórica entre a série/ano escolar e a idade do estudante, e cria um indicador que permite avaliar o percentual de estudantes em cada série/ano com idade superior à recomendada. Segundo a fórmula proposta pela instituição, o estudante que tem dois ou mais anos de idade acima da idade ideal para a série é considerado com atraso escolar¹⁸. A idade de seis anos, determinada por lei para o início do EF de nove anos, possibilita calcular a defasagem idade/série, isto é, o atraso escolar do alunado a partir desse critério. A contar de 2010, em princípio, a primeira coorte de estudantes de seis anos matriculada nessa etapa escolar deveria concluí-la em 2018.

Entre os estudantes que cursaram regularmente o EF na SME/SP e o concluíram sem receber apoio complementar em 2018, observa-se que até o 3º ano, final do Ciclo de Alfabetização, a defasagem idade/série é pequena: inferior a 5%. Observe-se ainda que as crianças ingressaram maciçamente no EF com a idade certa: 98,6% com seis anos de idade. Entretanto a defasagem aumenta um pouco entre o 4º e o 5º ano, e se acentua particularmente entre os 6º, 7º e 8º anos, em que é permitida a reprovação (varia de 10% a 11,5% nessa faixa). A defasagem apenas decresce no ano final do EF, 9º ano, baixando para 6,3%; no entanto esse percentual é calculado sobre um contingente menor de estudantes. Recorde-se que nos três anos do último ciclo (7º, 8º e 9ºanos) é permitida a retenção ano a ano. É preciso lembrar que os dados aqui analisados se referem somente aos estudantes que concluíram o ano letivo, não estando incluídos os desistentes ao longo do ano.

¹⁸ Nota técnica sobre defasagem idade: e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão). Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/475929/RESPOSTA_PEDIDO_Nota%20tecnica%20da%20Taxa%20de%20Distoro%20Idade.pdf. Acesso em: jun. 2019.

Assim, mesmo entre os estudantes que, em princípio, as escolas consideram que têm condições de acompanhar regularmente o fluxo escolar, constata-se um atraso não desprezível de estudantes ao longo da trajetória dos 9 anos do ensino obrigatório, particularmente acentuado nos anos em que há possibilidade de retenção oficial: 6º ao 8º ano do EF. Chama atenção o fato de que no 9º ano a defasagem idade/série diminui. Em última instância, o que se depreende dessa tendência é que o atraso idade/série é fundamentalmente produzido pelo próprio sistema escolar.

Por óbvio, o perfil etário dos estudantes que participaram da recuperação de aprendizagens em 2018 indica maior defasagem entre a idade ideal e o ano que estão cursando. Enquanto o atraso escolar entre os estudantes que não participaram do reforço é da ordem de 6,7%, ele passa a 18,4% entre os que são encaminhados para o apoio complementar.

Em torno de 15% dos estudantes que participaram da recuperação de aprendizagens foram encaminhados para essas turmas ao final do Ciclo de Alfabetização, mas um percentual que merece atenção de estudantes mais velhos do 1º e do 2º ano do EF também recebeu esse apoio complementar. No 4º e no 5º ano o atraso escolar sobe para 16,5% e, no 6º, 7º e 8º anos, salta para cerca de 1/3 do alunado. Apenas no 9º ano baixa para 9,7% a proporção de estudantes com defasagem idade/série que participam da recuperação de aprendizagens.

Essa diminuição de estudantes no 9º ano, e particularmente de estudantes sem defasagem idade/série nesse ano – 4007 estudantes ou 90,3% no 9º ano e 4.969 estudantes ou 78,2% no 8º ano – sugere que os estudantes com mais problemas de aprendizagem concluíram o 8º ano, mas tenderam a ser retidos ou a evadir antes de chegar ao último ano do Ensino Fundamental. Observa-se ainda alguma defasagem idade/série mesmo naqueles anos escolares em que, em tese, a progressão dos estudantes deve ser contínua.

Nos anos iniciais do EF, os estudantes que frequentam a recuperação de aprendizagem têm pouco atraso escolar. Entretanto, nos anos finais, são os estudantes com maior defasagem idade/série os que tendem a ser mais encaminhados ao reforço. Ou seja, acumulam-se as insuficiências de aprendizagem entre os estudantes mais velhos do Ensino Fundamental e, a tal ponto, que um contingente considerável deles não avança devidamente até o 9º ano (4.435 estudantes no 9º ano; 6.354 estudantes no 8º ano, entre os que participaram do projeto de recuperação).

Essa variação do atraso escolar se mantém em todas as análises sobre o fluxo de estudantes do Ensino Fundamental, seja entre os que participaram da recuperação das aprendizagens, seja entre os que não, mantidas as desvantagens dos que têm atraso escolar em relação aos demais. Em ambos os grupos a defasagem idade/série é menor nos anos iniciais do EF e aumenta consideravelmente a partir do 6º ano, para tornar a cair no 9º ano. O último ano do EF acolhe, portanto, um grupo mais “seleto” de estudantes, isto é, um grupo menor de estudantes que “sobreviveu” às diversas triagens feitas pelo sistema escolar, predominantemente por meio da retenção escolar.

Em 2018, foram 27.228 estudantes os que receberam reforço de aprendizagem apenas em Língua Portuguesa, 80,7% deles sem atraso escolar e 19,3% com defasagem idade/série. Esse tipo de apoio começa a se intensificar a partir do 3º ano, contemplando entre aproximadamente 16% a 18% dos estudantes do 3º ao 5º ano. No 6º, 7º e 8º anos as aulas de recuperação passam a ser oferecidas

para mais de 25% dos estudantes, justamente nos anos em que foi introduzida a possibilidade de retenção anual. Mas essa percentagem baixa para 12% no 9º ano.

Os estudantes que participaram da recuperação apenas em Matemática correspondem a aproximadamente 1/3 dos que a fizeram em Língua Portuguesa, sendo 86,7% sem atraso escolar e 13,3% com defasagem. A defasagem idade/série dos estudantes entre o 6º e o 8º ano é, porém, menor do que a verificada em Língua Portuguesa.

Quando se trata do grupo que participou do reforço nas duas disciplinas, a curva do atraso é muito semelhante à de Língua Portuguesa. São os estudantes que acumulam mais atrasos os principais destinatários das turmas de reforço nos anos finais do EF.

Em 2017, de um modo geral, os dados sobre a defasagem idade/série se comportam de maneira semelhante aos de 2018: menor proporção de reforço de aprendizagem para os estudantes dos anos iniciais, ao passo que são os estudantes dos anos finais com maior defasagem idade/série aqueles que mais frequentam esse tipo de reforço (Tabela A10 no anexo).

6 – Defasagem e retenção entre os estudantes que participaram ou não do Projeto de Recuperação das Aprendizagens

A legislação nacional permite que os estudantes sejam reprovados em duas circunstâncias: por aproveitamento insatisfatório ou por faltas. Nesse segundo caso, o estudante deverá ser reprovado se não comparecer a 75% das aulas dadas. Para fins de análise, considerando que o percentual de reprovação por faltas era reduzido, optou-se por utilizar apenas a categoria “retido”, sem levar em conta o motivo da retenção. É sabido, contudo, que na informalidade, nos anos dos ciclos em que não é permitida a retenção com base no aproveitamento dos estudantes, os professores – muitas vezes em comum acordo com os pais – decidem reprovar o estudante alegando excesso de faltas, quando na verdade o motivo é o rendimento considerado insuficiente (JACOMINI, 2008).

Os dados que se seguem sugerem que o Projeto Recuperação das Aprendizagens apresenta bons resultados, a julgar pelo percentual de estudantes aprovados quando cotejado com o número de estudantes que recebem esse tipo de apoio complementar, particularmente nos anos dos ciclos em que a retenção oficial é permitida pelo estatuto. O percentual de retidos após o reforço da aprendizagem é de 12% em média, e apenas uma vez ultrapassa a casa dos 20% (entre os estudantes com atraso escolar no 7º ano). Entretanto há variações que convém destacar (Tabela 31).

No primeiro ano do EF, em que são admitidas as crianças com seis anos de idade, observa-se que não há praticamente estudantes com matrícula fora da idade/série; 117 deles passaram pela recuperação e nenhum foi retido. Esse resultado parece ser indicativo de que a admissão de crianças de seis anos no EF de nove anos não está promovendo a retenção precoce desses estudantes; procura-se, ao contrário, garantir a continuidade da aprendizagem requerida pelo processo de alfabetização. No segundo ano do EF, entretanto, já começa a haver um número restrito de crianças com atraso escolar (68 estudantes), mas chama a atenção o número grande de estudantes na idade certa que passa a receber apoio complementar, sendo que quase todos eles logram aprovação.

No final do primeiro e segundo ciclos (3º ano e 6º anos) e, em todos os demais anos do EF em que é permitida a reprovação oficial, aumenta significativamente o número de retidos entre os que fizeram a recuperação de aprendizagens. No 3º ano, porém, observa-se que o percentual de estudantes retidos é significativamente maior entre os que não têm atraso escolar do que entre os que estão defasados idade/série. Já a partir do 6º ano a defasagem de conhecimentos deve se agravar entre os estudantes que mostram atraso escolar, porque as suas chances de serem promovidos são sensivelmente menores do que entre os estudantes na idade certa, como indica a Tabela 31. Esse dado vem ao encontro dos estudos que sistematicamente têm demonstrado que o estudante retido tem menor probabilidade de prosseguir os estudos com sucesso do que os demais (CRAHAY, 2007, 2016; RIBEIRO, 1991; CENPEC, 2017), ao contrário do que admite o senso comum e, inclusive, do que ainda argumentam muitos professores, para os quais a repetência consiste principalmente numa nova oportunidade para o estudante aprender o que não conseguiu no ano anterior.

A diminuição dos percentuais de retenção de estudantes com ou sem defasagem no 9º ano pode ser provavelmente explicada pela triagem mais acentuada dos que demonstram maior descompasso idade/série ao longo dos anos anteriores.

Grosso modo, as tendências observadas em 2018 podem ser igualmente constatadas em 2017 e visualizadas na Tabela 32. Não obstante, os indícios de sucesso do projeto são um pouco menores quando comparados os percentuais de retenção após a recuperação de aprendizagens.

No 3º ano, quase 20% das crianças sem atraso escolar foram retidas, e as médias de retenção dos estudantes com defasagem idade/série nos 6º, 7º e 8º chegam a penalizar em torno de ¼ dos estudantes.

Tabela 31 – Estudantes do Ensino Fundamental que participaram da recuperação de aprendizagens, segundo a defasagem idade/série e a aprovação ao final do ano. Município de São Paulo, 2018

Ano escolar	Defasagem	Aprovados		Retidos		Total	
		Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
12	Com	7	100,00%	0	0,00%	7	100,00%
	Sem	110	100,00%	0	0,00%	110	100,00%
	Total	117	100,00%	0	0,00%	117	100,00%
22	Com	68	95,80%	3	4,20%	71	100,00%
	Sem	2467	98,30%	42	1,70%	2509	100,00%
	Total	2535	98,30%	45	1,70%	2580	100,00%
32	Com	1128	91,30%	108	8,70%	1236	100,00%
	Sem	5830	82,40%	1241	17,60%	7071	100,00%
	Total	6958	83,80%	1349	16,20%	8307	100,00%
42	Com	1242	97,30%	35	2,70%	1277	100,00%
	Sem	6363	99,00%	66	1,00%	6429	100,00%
	Total	7605	98,70%	101	1,30%	7706	100,00%
52	Com	1243	96,10%	51	3,90%	1294	100,00%
	Sem	6457	98,90%	69	1,10%	6526	100,00%
	Total	7700	98,50%	120	1,50%	7820	100,00%
62	Com	1856	82,90%	384	17,10%	2240	100,00%
	Sem	5933	89,60%	686	10,40%	6619	100,00%
	Total	7789	87,90%	1070	12,10%	8859	100,00%
72	Com	1456	78,40%	402	21,60%	1858	100,00%
	Sem	4858	91,20%	469	8,80%	5327	100,00%
	Total	6314	87,90%	871	12,10%	7185	100,00%
82	Com	1147	82,80%	238	17,20%	1385	100,00%
	Sem	4539	91,30%	430	8,70%	4969	100,00%
	Total	5686	89,50%	668	10,50%	6354	100,00%
92	Com	394	92,10%	34	7,90%	428	100,00%
	Sem	3831	95,60%	176	4,40%	4007	100,00%
	Total	4225	95,30%	210	4,70%	4435	100,00%
Total	Com	8541	87,20%	1255	12,80%	9796	100,00%
	Sem	40388	92,70%	3179	7,30%	43567	100,00%
	Total	48929	91,70%	4434	8,30%	53363	100,00%

Fonte: Base de dados do Pátio Digital, SME/SP, 2018.

Tabela 32 – Estudantes do Ensino Fundamental que participaram da recuperação de aprendizagens segundo a defasagem idade/série e a aprovação ao final do ano. Município de São Paulo, 2017

Ano escolar	Defasagem	Aprovados		Retidos		Total	
12	Com	12	100,00%	0	0,00%	12	100,00%
	Sem	265	98,90%	3	1,10%	268	100,00%
	Total	277	98,90%	3	1,10%	280	100,00%
22	Com	64	94,10%	4	5,90%	68	100,00%
	Sem	3058	98,40%	49	1,60%	3107	100,00%
	Total	3122	98,30%	53	1,70%	3175	100,00%
32	Com	1432	89,80%	163	10,20%	1595	100,00%
	Sem	6598	80,40%	1604	19,60%	8202	100,00%
	Total	8030	82,00%	1767	18,00%	9797	100,00%
42	Com	1417	97,10%	42	2,90%	1459	100,00%
	Sem	8012	99,20%	67	0,80%	8079	100,00%
	Total	9429	98,90%	109	1,10%	9538	100,00%
52	Com	1582	96,30%	60	3,70%	1642	100,00%
	Sem	8120	98,90%	93	1,10%	8213	100,00%
	Total	9702	98,40%	153	1,60%	9855	100,00%
62	Com	1730	75,10%	575	24,90%	2305	100,00%
	Sem	6802	87,10%	1008	12,90%	7810	100,00%
	Total	8532	84,30%	1583	15,70%	10115	100,00%
72	Com	1589	75,60%	512	24,40%	2101	100,00%
	Sem	6538	88,90%	814	11,10%	7352	100,00%
	Total	8127	86,00%	1326	14,00%	9453	100,00%
82	Com	599	71,60%	238	28,40%	837	100,00%
	Sem	5791	90,70%	594	9,30%	6385	100,00%
	Total	6390	88,50%	832	11,50%	7222	100,00%
92	Com	417	90,30%	45	9,70%	462	100,00%
	Sem	1460	92,80%	114	7,20%	1574	100,00%
	Total	1877	92,20%	159	7,80%	2036	100,00%
Total	Com	8842	84,40%	1639	15,60%	10481	100,00%
	Sem	46644	91,50%	4346	8,50%	50990	100,00%
	Total	55486	90,30%	5985	9,70%	61471	100,00%

Fonte: Base de dados do Pátio Digital, SME/SP, 2017.

Em vista das análises até aqui desenvolvidas, vale a pena recuperar a possível aproximação dos dados de desempenho e recuperação de aprendizagens de 2017 da rede municipal de São Paulo com as médias de proficiência dos estudantes do 5º e do 9º anos obtidas nas provas do Saeb nesse ano.

Os resultados mostram que nem sempre é possível pressupor a existência de uma relação positiva clara entre indicadores de aprovação dos estudantes, melhoria da aprendizagem e reforço escolar. Não obstante, essa tríade pode ser mais positiva do que aleatória para um número significativo de escolas e de estudantes, como se procurou evidenciar ao longo desse estudo.

7 – A propósito do desempenho dos estudantes e da recuperação de aprendizagens

Resta fazer algumas considerações mais alentadas a respeito do número de estudantes na recuperação de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática, tomando por referência o desempenho escolar dos estudantes.

Quando se levam em conta os dados de aprendizagem relativos a esses dois componentes curriculares aferidos pelo Saeb de 2017 na rede municipal de São Paulo e nas demais redes públicas municipais do país, procura-se considerar não só as médias obtidas em Língua Portuguesa e Matemática, como também os níveis de proficiência em que elas se enquadram na escala gerada por esse indicador. Considerando que as redes públicas guardam entre si características mais comuns em termos de gestão e funcionamento, bem como recebem estudantes com características mais diversificadas do que aqueles das escolas privadas, depara-se com o seguinte panorama.

As médias dos estudantes do 5º ano em Língua Portuguesa do conjunto de redes municipais brasileiras e da rede municipal paulistana estão situadas no mesmo nível de habilidades esperadas pelo Saeb (Nível 4). Mas no país apenas 36% dos estudantes das redes municipais ultrapassam esse nível, ao passo que na rede municipal paulistana um percentual maior de estudantes adquire habilidades de níveis mais elevados na escala (43%).

Tanto nas redes municipais do país, quanto na da capital de São Paulo, as médias (respectivamente 248,1 e 236,39) estão situadas no mesmo nível da escala do Saeb (Nível 2), enquanto a média do conjunto das redes municipais paulistas é de 262,11 (Nível 3). Embora nas escolas municipais do país praticamente a metade (49,4%) dos estudantes ultrapasse o nível 2 de proficiência em Língua Portuguesa, há que convir que esse nível representa um patamar bastante baixo das habilidades esperadas para o 9º ano do ensino fundamental.

A situação dos estudantes da rede da capital é, contudo, ainda um pouco mais desvantajosa, pois apenas 40,6% dos estudantes que fizeram a prova do Saeb apresentam habilidades acima do nível 2. Mas aqui vale a ressalva. Enquanto da prova do Saeb do 5º ano participaram estudantes de cerca de 80% de escolas da prefeitura de São Paulo, no 9º ano fizeram parte da prova apenas 15% dos estabelecimentos da rede, sendo que o 9º ano representava, como já dito, uma situação de transitoriedade de regimes do EF de oito para o de nove anos e não havia como preencher os pré-requisitos exigidos pelo MEC para realizar o Saeb em termos de número de estudantes por turma.

No conjunto das redes municipais do estado de São Paulo, entretanto, 61,8% dos estudantes demonstraram habilidades superiores às esperadas no nível 2, mesmo considerando que podia haver outras redes paulistas que também iniciaram o regime de nove anos em 2010. Essa observação também cabe ao conjunto das redes municipais do país uma vez que não se sabe quantas delas somente iniciaram o ensino fundamental de nove anos em 2010 e não possuíam, portanto, estudantes desse novo regime no 9º ano em 2018.

A Tabela 33, a seguir, refere-se à proficiência dos estudantes do EF em Matemática no Saeb 2017. Ela mostra um perfil de rendimento dos estudantes em três conjuntos de redes municipais, evidenciando resultados bastante semelhantes ao encontrado em Língua Portuguesa. As médias de Matemática do conjunto das redes dos municípios brasileiros e a da rede municipal de São Paulo estão

igualmente situadas no nível 4 de habilidades do Saeb para o 5º ano e no nível 2 para o 9º ano. No conjunto das redes municipais paulistas as médias estão no nível 5.

Tabela 33 – Proficiência em Matemática de estudantes do Ensino Fundamental de escolas municipais: média e distribuição percentual por nível da escala Saeb – 2017

Proficiência em Matemática		Brasil	Estado de São Paulo	São Paulo Capital
Média	5º ano	216,58	236,72	224,07
Nível da escala (%)	Menor que 125	1,3	0,6	0,8
	[125; 150[	6,2	2,6	3,6
	[150; 175[	13,4	6,7	9,1
	[175; 200[	18,0	12,1	15,8
	[200; 225[	18,9	17,3	20,5
	[225; 250[	17,5	20,9	22,2
	[250; 275[	13,2	19,4	16,9
	[275; 300[	7,3	12,3	8,0
	[300; 325[	3,0	5,6	2,5
	[325; 350[	1,0	2,0	0,6
	Maior ou igual a 350	0,3	0,6	0,1
Média	9º ano	246,56	263,13	237,39
Nível da escala (%)	Menor que 200	17,3	10,9	22,5
	[200; 225[	16,7	11,6	18,1
	[225; 250[	20,2	17,2	20,2
	[250; 275[	18,1	19,4	17,8
	[275; 300[	13,7	17,5	12,0
	[300; 325[	8,3	12,7	6,6
	[325; 350[	3,8	6,8	2,1
	[350; 375[	1,4	2,8	0,5
	[375; 400[	0,4	1,0	0,2
		Maior ou igual a 400	0,1	0,2	0,0

Fonte: Inep/SME, 2017

O desempenho dos estudantes da capital em Matemática no 5º ano, entretanto, é ligeiramente melhor do que o das redes municipais brasileiras no seu conjunto (médias 224,07 e 216,58 respectivamente), pois metade (50,3%) dos estudantes da capital atingem patamares de aprendizagem mais elevados que o esperado no nível 2, enquanto no conjunto dessas redes são 42,3% dos estudantes que aí chegam. Porém no 9º ano escolar essa vantagem se inverte a favor do conjunto das redes brasileiras (45,7% contra 39% na rede da capital paulista), mas aqui também vale a ressalva a respeito do número muito reduzido de escolas municipais de São Paulo que participaram das provas do Saeb com turmas do 9º ano. Já nas redes municipais do Estado de São Paulo vistas como um todo, 60,4% dos estudantes estão acima do nível 2 na escala.

Esses resultados indicam a necessidade de maior atenção da administração municipal aos processos de ensino/aprendizagem nas práticas regulares das escolas, assim como também sugere a per-

tinência de uma ampliação das atividades de recuperação de aprendizagem na rede, privilegiando não só Língua Portuguesa como, também, Matemática.

8 – Os estudantes desistentes

Os “desistentes” do Ensino Fundamental são os estudantes que abandonaram a escola municipal da capital ao longo do ano de 2018. Eles são 6.302 estudantes e, somados aos estudantes que concluíram o ano letivo com parecer final, perfazem apenas 1,5% dos estudantes da rede municipal paulistana. Parcela desses estudantes desistentes (12,7%) participou do Projeto Recuperação das Aprendizagens, o que equivale a percentual semelhante ao dos estudantes que concluíram o ano e fizeram parte do projeto.

Tabela 34 – Estudantes desistentes do Ensino Fundamental, quanto ao ano escolar que frequentavam e a participação na recuperação de aprendizagem. Município de São Paulo, 2018

Recuperação	Ano que o estudante desistente frequentava em 2018									Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Não Participou	828	324	372	335	390	735	849	908	758	5.499
	15,1%	5,9%	6,8%	6,1%	7,1%	13,4%	15,4%	16,5%	13,8%	100,0%
Participou	1	20	74	52	74	183	155	146	98	803
	0,1%	2,5%	9,2%	6,5%	9,2%	22,8%	19,3%	18,2%	12,2%	100,0%
Total	829	344	446	387	464	918	1.004	1.054	856	6.302
	13,2%	5,5%	7,1%	6,1%	7,4%	14,6%	15,9%	16,7%	13,6%	100,0%

Fonte: SME/PMSP.

Entre os estudantes desistentes, verifica-se maior incidência de frequência às turmas de recuperação especialmente nos anos em que há possibilidade oficial de retenção, especialmente no 6º, 7º e 8º anos. Assim como entre os demais estudantes analisados, decresce o número de estudantes desistentes e o percentual deles que fizeram recuperação de aprendizagem no 9º ano (Tabela 34).

Observando a defasagem idade/série desse grupo de estudantes na Tabela 35, verifica-se, por sua vez, que o atraso escolar se acumula em maiores proporções entre estudantes ao longo do Ensino Fundamental, chegando ao pico no 6ºano, em que um poucomais de 70% dos desistentes apresenta esse tipo de distorção. Gradativa e lentamente essa defasagem decresce um pouco do 7º ao 9º anos. Esse quadro confirma, de certo modo, o que sugerimos nas análises da maioria dos estudantes que concluíram o ano letivo com parecer final.

Tabela 35 – Estudantes Desistentes do Ensino Fundamental, quanto ao ano que frequentavam e a defasagem de idade/série em 2018

Defasagem idade/série		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	Total
Sem	N	734	266	281	211	223	272	309	438	461	3.195
	%	88,5	77,3	63,0	54,5	48,1	29,6	30,8	41,6	53,9	50,7
Com	N	95	78	165	176	241	646	695	616	395	3.107
	%	11,5	22,7	37,0	45,5	51,9	70,4	69,2	58,4	46,1	49,3
Total	N	829	344	446	387	464	918	1.004	1.054	856	6.302
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: SME/PMSP.

Conforme já afirmava Sergio Costa Ribeiro (1991) a propósito do exame do fluxo escolar dos estudantes brasileiros por intermédio dos dados do censo demográfico na década de 1980, é a repetência e não a evasão escolar propriamente dita o maior problema do sistema escolar brasileiro. Mesmo nos dias de hoje, na rede municipal de São Paulo, são proporcionalmente os estudantes com maior atraso escolar, portanto, os que mais acumulam repetências, aqueles que mais abandonam precocemente o ensino obrigatório.

Cabe, ainda, destacar que os estudantes portadores de deficiência que desistiram da escola na rede municipal e perfazem 29,4% do grupo. Entre eles, apenas cinco estudantes participaram das turmas de recuperação.

Ao cotejar o perfil dos estudantes desistentes que, em algum momento da sua trajetória escolar no ano de 2018 participaram do Projeto, com o perfil dos estudantes que frequentaram o curso regularmente até o final do ano, verificou-se que há poucas diferenças em termos de perfil, naturalidade e nacionalidade, período de frequência à escola, tipologia de escolas que os atende e movimentação no fluxo dos estudantes. A seguir são mencionadas as diferenças que foram identificadas na base de dados da SME para esse segmento.

- Entre os desistentes há maior presença de meninos, seja entre os que não participaram do projeto, seja entre os que participaram. Nesta última condição, por exemplo, 60% dos estudantes com frequência regular eram do sexo masculino e 64% dos desistentes (Tabela A7 do anexo).
- Como no conjunto dos estudantes, também entre os desistentes cerca de ¼ não apresentou declaração de raça/cor. A partir dos registros de raça/cor, é referendado o perfil ligeiramente mais enegrecido dos desistentes quando comparado ao dos demais estudantes. Assim, 41% dos estudantes com frequência regular se declararam brancos ao passo que apenas 37% dos desistentes o fizeram; 34% dos estudantes com frequência regular se declararam negros (30,1% pardos e 3,8% pretos) e 38% dos desistentes (33% pardos e 5,5% pretos) (Tabela A8 do anexo).
- Entre os desistentes, prevaleceram os do período da manhã em maior proporção do que entre os demais estudantes: 54% versus 49%, respectivamente (Tabela A9 do anexo).

- Entre os desistentes que participaram do projeto havia maior porcentagem dos que cursavam o 6º, 7º e o 8º anos.
- Entre os desistentes há maior percentual de estudantes com atraso escolar do que entre os que chegaram a concluir o ano escolar.

9 – Análises das faltas em turmas dos anos finais do ensino fundamental

O presente estudo incidiu sobre os 6º e 8º anos do ensino fundamental regular no ano de 2018, conforme interesse da equipe técnica responsável pelo projeto. As faltas foram abordadas de forma qualitativa em outras seções deste Produto 6, especificamente aquelas que versaram sobre grupos focais com estudantes e pesquisa com educadores. Neste estudo pretende-se qualificar o problema das faltas dos estudantes das turmas de recuperação de forma quantitativa, a partir dos registros da rede municipal de ensino.

Bases com dados sobre as faltas foram solicitadas à SME, pois estavam inseridas em plataforma específica para os educadores e técnicos da rede de ensino, não constando das bases abertas disponíveis no Pátio Digital. Foi possível obter as faltas às aulas regulares por bimestre, com a indicação de serem referidas às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As faltas nas aulas de recuperação foram solicitadas com as mesmas especificações. Os microdados de matrícula de 2018 continham informações sobre as turmas regulares (data de início e final da matrícula de cada aluno, o número de dias em que o aluno permaneceu matriculado, o número diário de horas de aula regular independente da disciplina), bem como das turmas de recuperação (datas de início e término da matrícula na turma de recuperação, total de dias matriculado na turma, quantas vezes a turma ocorria por semana, número de horas semanais). Foram acoplados, também, os dados de desempenho na Prova São Paulo de 2018, como uma medida de possível efeito para fins de estudos. Outros dados foram pescados nos microdados de matrícula de 2017, referentes ao desempenho final na série e realização de recuperação. A constituição das bases do estudo de faltas foi complexa e os procedimentos adotados constam do final desse documento; essa etapa do estudo evidenciou que dificilmente as equipes técnicas poderiam realizar pesquisas primárias nas bases da rede para caracterizar o problema das faltas entre os estudantes de recuperação, sobretudo pela forma como os dados são armazenados.

Esta seção pretende discutir as frequências e faltas em turmas regulares e de recuperação nos 6º e 8º anos do ensino fundamental da rede municipal de ensino paulistana, ao longo do ano de 2018, considerando a diversidade de perfis dos estudantes e de contexto das escolas.

9.1 Estudantes do 6º ano do ensino fundamental

Foram inseridos no presente estudo do 6º ano do EF, em 2018, 40.393 estudantes. Desses, 20.875 (51,7%) estudavam no período da manhã e 19.147 (47,4%) no turno da tarde; menos de 1% era atendido em outros períodos: 0,7% no vespertino e 0,2% em período integral. O percentual de estudantes inseridos em turmas de recuperação girava em torno de 17%, notando-se que aqueles que estavam no vespertino foram menos contemplados com esse tipo de apoio. A recuperação em Língua Portuguesa foi realizada por 5.584 (13,8%) estudantes do 6º ano do EF, dos quais 2.326 (5,8%) participaram

também da recuperação de Matemática. Totalizaram 3.649 (9%) os estudantes inseridos apenas em turmas de recuperação de Matemática.

Tabela 36 – Estudantes do 6º ano do EF considerados para o estudo de faltas

Turno da turma regular 2018	Recuperação escolar: disciplinas feitas em 2018											
	Não fez		Fez		Recuperação em Língua Portuguesa		Recuperação em Matemática		Recuperação em LP e MA12T		Total	
	Nº	% Li	Nº	% Li	Nº	% Li	Nº	% Li	Nº	% Li	Nº	% Li
Manhã	17.361	83,2%	3.514	16,8%	1.527	7,3%	683	3,3%	1.304	6,2%	20.875	100,0%
Tarde	15.792	82,5%	3.355	17,5%	1.713	8,9%	621	3,2%	1.021	5,3%	19.147	100,0%
Vespertino	272	92,2%	23	7,8%	18	6,1%	4	1,4%	1	0,3%	295	100,0%
Integral	61	80,3%	15	19,7%			15	19,7%			76	100,0%
Total	33.486	82,9%	6.907	17,1%	3.258	8,1%	1.323	3,3%	2.326	5,8%	40.393	100,0%

Fonte: FCC/DPE, 2020.

9.2 Faltas às aulas e o perfil dos estudantes

Dos estudantes do 6º ano do EF pesquisados, 11,7% apresentavam defasagem idade/série, sendo 11,3% com um a dois anos de defasagem (ou 13 a 14 anos de idade) e 0,6% com três a cinco anos de atraso (15 a 17 anos). Dentre os estudantes que participaram de turmas de recuperação em 2018, a defasagem é superior à de seus pares que não participaram do projeto: igual a 23,9%, havendo pequena tendência a um maior percentual de defasados nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa (25,3%) do que nas de Matemática (23,5%).

As turmas de recuperação tinham maior representatividade de estudantes do sexo masculino, visto que em Língua Portuguesa somaram 65,9% e em Matemática, 56,9%. Havia tendência em que mais meninas faziam recuperação de Matemática.

Análises sobre a raça/cor do aluno foram prejudicadas devido ao grande número de registros sem informação a respeito. Ao comparar quem fez e não fez recuperação, observou-se bem pequena proporção e representatividade um pouco superior de pretos e pardos nas turmas, independente da disciplina. Os brancos preponderavam em todas as situações e tinham percentual um pouco mais elevado nas turmas de recuperação de Matemática.

No quesito aproveitamento escolar, 47,1% dos estudantes que fizeram recuperação em 2017 também participaram das turmas de apoio em 2018, sendo que 40,7% ingressaram em turmas de Língua Portuguesa e 23,6% nas de Matemática. Pode-se inverter a análise e constatar que 51,6% dos estudantes que fizeram recuperação em 2018 já tinham participado do projeto em 2017, em geral na disciplina de Língua Portuguesa.

Dos estudantes reprovados em 2017, 48,3% fizeram recuperação em 2018, predominantemente em turmas de Língua Portuguesa (42,7%), mas com presença significativa em turmas de recuperação de Matemática (25,8%).

Tabela 37 – Características de perfil dos estudantes do 6º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação

Características do aluno			Fez recuperação em 2018		Fez Recuperação em Língua Portuguesa	Fez Recuperação em Matemática	Total
			Não fez	Fez			
Defasagem idade/série	Com defasagem idade/série	N	3.093	1.648	1.411	857	4.741
		% Col	9,2%	23,9%	25,3%	23,5%	11,7%
	Sem defasagem idade/série	N	30.393	5.259	4.173	2.792	35.652
		% Col	90,8%	76,1%	74,7%	76,5%	88,3%
Sexo do aluno	Feminino	N	16.751	2.536	1.966	1.425	19.287
		% Col	50,0%	36,7%	35,2%	39,1%	47,7%
	Masculino	N	16.735	4.371	3.618	2.224	21.106
		% Col	50,0%	63,3%	64,8%	60,9%	52,3%
Raça/cor	Não declarada	N	7.190	1.408	1.153	744	8.598
		% Col	21,5%	20,4%	20,6%	20,4%	21,3%
	Amarela	N	90	16	15	9	106
		% Col	0,3%	0,2%	0,3%	0,2%	0,3%
	Indígena	N	54	17	16	4	71
		% Col	0,2%	0,2%	0,3%	0,1%	0,2%
	Parda	N	10.052	2.305	1.871	1.177	12.357
		% Col	30,0%	33,4%	33,5%	32,3%	30,6%
	Preta	N	1.227	364	301	203	1.591
		% Col	3,7%	5,3%	5,4%	5,6%	3,9%
	Não branca	N	11.423	1.309	2.203	1.393	14.125
		% Col	34,1%	19,0%	39,5%	38,2%	35,0%
	Branca	N	14.873	2.702	2.228	1.512	17.670
		% Col	44,4%	39,1%	39,9%	41,4%	43,7%
Total		N	33.486	6.907	5.584	3.649	40.393
		% Col	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 38 – Características de desempenho escolar dos estudantes do 6º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação

Características do aluno			Fez recuperação em 2018		Fez Recuperação em Língua Portuguesa	Fez Recuperação em Matemática	Total
			Não fez	Fez			
Recuperação em 2017	Não fez / Sem informação	N	29.484	3.343	2.507	1.865	32.827
		% Li	89,8%	10,2%	7,6%	5,7%	100,0%
	Fez	N	4.002	3.564	3.077	1.784	7.566
		% Li	52,9%	47,1%	40,7%	23,6%	100,0%
	Fez Recuperação em Língua Portuguesa	N	3.107	3.103	2.759	1.491	6.210
		% Li	50,0%	50,0%	44,4%	24,0%	100,0%
	Fez Recuperação em Matemática	N	2.410	2.006	1.704	1.302	4.416
		% Li	54,6%	45,4%	38,6%	29,5%	100,0%
Aproveitamento em 2017	Reprovado	N	845	789	697	421	1.634
		% Li	51,7%	48,3%	42,7%	25,8%	100,0%
	Aprovado	N	29.076	5.806	4.642	3.067	34.882
		% Li	83,4%	16,6%	13,3%	8,8%	100,0%
	Sem informação	N	3.565	312	245	161	3.877
		% Li	92,0%	8,0%	6,3%	4,2%	100,0%
Total		N	33.486	6.907	5.584	3.649	40.393
		% Li	82,9%	17,1%	13,8%	9,0%	100,0%

Fonte: FCC/DPE, 2020.

As análises de faltas nas turmas regulares e de recuperação de Língua Portuguesa e Matemática foram trabalhadas com o número bruto de faltas enviado pela SME. O ideal seria estabelecer uma relação – via percentual, por exemplo – entre o número de aulas ofertadas no período de matrícula na turma e o total de faltas. Porém, não foi possível estimar o número de aulas de cada disciplina, de forma que os resultados a seguir são tendências que podem trazer um viés, devido ao período diferenciado de matrícula na turma regular ou de recuperação de cada aluno.

Informações sobre as **faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa** por bimestre evidenciaram que elas são mais acentuadas nos bimestres dois e três, independentemente da condição de participar do projeto de recuperação ou não. Os estudantes que realizaram recuperação de Língua Portuguesa tiveram, em média, 20 faltas ao ano na turma regular dessa disciplina, superior ao verificado entre os que não participaram da recuperação (16 faltas). Para 50% dos estudantes de recuperação de Língua Portuguesa, o limite foi de 16 faltas, mas consta nesse grupo o número máximo de 152 faltas ao longo de 2018.

Observou-se que as faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa eram mais frequentes entre estudantes com defasagem idade/série, do sexo masculino e pretos. Os estudantes declarados amarelos eram os mais assíduos.

Tabela 39 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação

Realização de recuperação em Língua Portuguesa em 2018	Estatísticas	Faltas na turma regular de LP bimestre 1 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 2 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 3 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na turma regular de LP 2018
Não fez recuperação de LP em 2018	Nº de estudantes	34.809	34.809	34.809	34.809	34.809
	Média	3,4	4,2	5,0	3,8	16,3
	Desvio padrão	4,2	4,7	5,4	4,8	14,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	3	3	2	12
	Nº máximo de faltas	56	52	66	59	160
Fez recuperação de LP em 2018	Nº de estudantes	5.584	5.584	5.584	5.584	5.584
	Média	4,5	5,2	6,0	4,7	20,5
	Desvio padrão	4,9	5,3	6,0	5,6	17,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	4	3	16
	Nº máximo de faltas	48	46	50	51	152
Total	Nº de estudantes	40.393	40.393	40.393	40.393	40.393
	Média	3,5	4,4	5,1	3,9	16,9
	Desvio padrão	4,3	4,8	5,5	4,9	15,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	3	4	2	13
	Nº máximo de faltas	56	52	66	59	160

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 40 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo os perfis dos estudantes

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de LP bimestre 1 2018 SME	Faltas na turma regular de LP bimestre 2 2018 SME	Faltas na turma regular de LP bimestre 3 2018 SME	Faltas na turma regular de LP bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na turma regular de LP 2018 SME
Defasagem idade/série	Com defasagem	Nº de estudantes	4.741	4.741	4.741	4.741	4.741
		Média	5,2	6,6	7,7	6,2	25,7
		Desvio padrão	6,0	6,7	7,3	7,1	21,6
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	5	6	4	20
		Nº máximo de faltas	50	49	66	59	160
	Sem defasagem	Nº de estudantes	35.652	35.652	35.652	35.652	35.652
		Média	3,3	4,1	4,8	3,6	15,8
		Desvio padrão	4,0	4,4	5,1	4,5	13,9
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	3	3	2	12
	Nº máximo de faltas	56	52	59	58	158	

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de LP bimestre 1 2018 SME	Faltas na turma regular de LP bimestre 2 2018 SME	Faltas na turma regular de LP bimestre 3 2018 SME	Faltas na turma regular de LP bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na turma regular de LP 2018 SME
Sexo do aluno	Feminino	Nº de estudantes	19.287	19.287	19.287	19.287	19.287
		Média	3,2	4,0	4,8	3,6	15,5
		Desvio padrão	4,0	4,5	5,2	4,6	14,2
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	3	3	2	12
	Masculino	Nº de estudantes	21.106	21.106	21.106	21.106	21.106
		Média	3,9	4,7	5,4	4,2	18,2
		Desvio padrão	4,6	5,1	5,7	5,2	16,1
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	3	4	3	14
Raça - cor do aluno	Não declarada	Nº de estudantes	8.598	8.598	8.598	8.598	8.598
		Média	3,4	4,2	5,1	3,8	16,5
		Desvio padrão	4,2	4,8	5,5	4,8	15,1
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	3	3	2	13
	Amarela	Nº de estudantes	106	106	106	106	106
		Média	3,3	3,8	4,0	3,4	14,4
		Desvio padrão	3,7	4,3	4,3	3,8	12,7
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	2	2	2	11
	Branca	Nº de estudantes	17.670	17.670	17.670	17.670	17.670
		Média	3,5	4,3	5,1	3,9	16,9
		Desvio padrão	4,3	4,8	5,4	4,8	15,2
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	3	4	2	13
	Indígena	Nº de estudantes	71	71	71	71	71
		Média	3,4	4,6	4,9	4,3	17,2
		Desvio padrão	4,6	5,8	5,9	5,8	18,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	2	3	3	12
		Nº máximo de faltas	25	32	28	35	99

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de LP bimestre 1 2018 SME	Faltas na turma regular de LP bimestre 2 2018 SME	Faltas na turma regular de LP bimestre 3 2018 SME	Faltas na turma regular de LP bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na turma regular de LP 2018 SME
Raça - cor do aluno	Parda	Nº de estudantes	12.357	12.357	12.357	12.357	12.357
		Média	3,6	4,5	5,1	4,0	17,1
		Desvio padrão	4,5	4,9	5,5	5,1	15,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	3	4	2	13
	Preta	Nº de estudantes	1.591	1.591	1.591	1.591	1.591
		Média	3,7	4,6	5,5	4,3	18,2
		Desvio padrão	4,4	5,2	5,8	5,2	15,9
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	3	4	3	14
Total	Nº de estudantes	40.393	40.393	40.393	40.393	40.393	
	Média	3,5	4,4	5,1	3,9	16,9	
	Desvio padrão	4,3	4,8	5,5	4,9	15,3	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	2	3	4	2	13	
	Nº máximo de faltas	56	52	66	59	160	

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Nas **aulas regulares de Matemática** as faltas também foram mais comuns nos bimestres dois e três, inclusive sendo mais habituais entre estudantes que fizeram recuperação em Matemática. Os estudantes participantes dessas últimas turmas tiveram, no ano, média de 20 faltas em Matemática, sendo que metade deles teve até 16 faltas em 2018 nessa disciplina.

Tabela 41 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação

Realização de recuperação em Matemática em 2018	Estatísticas	Faltas na turma regular de MT bimestre 1 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 2 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 3 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 4 2018	Total de faltas na turma regular de MT 2018
Não fez recuperação de MT em 2018	Nº de estudantes	36.735	36.735	36.735	36.735	36.735
	Média	3,9	4,5	5,4	4,0	17,8
	Desvio padrão	4,5	5,0	5,7	4,9	15,7
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	3	4	3	14
	Nº máximo de faltas	54	96	119	78	215
Fez recuperação de MT em 2018	Nº de estudantes	3.649	3.649	3.649	3.649	3.649
	Média	4,8	5,6	6,2	4,6	21,2
	Desvio padrão	4,9	5,6	5,9	5,2	17,2
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	5	3	17
	Nº máximo de faltas	33	45	41	58	153
Total	Nº de estudantes	40.384	40.384	40.384	40.384	40.384
	Média	4,0	4,6	5,5	4,1	18,1
	Desvio padrão	4,6	5,0	5,7	5,0	15,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	3	4	3	14
	Nº máximo de faltas	54	96	119	78	215

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Aqueles que não fizeram recuperação em Matemática tiveram média de 16 faltas no ano e metade deles não ultrapassou 12 faltas em 2018. Vale dizer que as faltas em aulas regulares de Matemática são bem mais elevadas entre estudantes com as seguintes características: com defasagem idade/série, do sexo masculino e preto.

Tabela 42 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo perfis dos estudantes

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na turma regular de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na turma regular de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na turma regular de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na turma regular de MT 2018 SME
Defasagem idade/série	Com defasagem	Nº de estudantes	4.740	4.740	4.740	4.740	4.740
		Média	5,7	7,0	8,4	6,4	27,4
		Desvio padrão	6,0	6,9	7,6	6,9	22,1
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	4	5	6	4	22
	Nº máximo de faltas	42	50	51	58	153	
	Sem defasagem	Nº de estudantes	35.644	35.644	35.644	35.644	35.644
		Média	3,7	4,3	5,1	3,8	16,9
		Desvio padrão	4,3	4,6	5,3	4,6	14,4
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
Mediana		2	3	4	2	13	
Nº máximo de faltas	54	96	119	78	215		
Sexo do aluno	Feminino	Nº de estudantes	19.284	19.284	19.284	19.284	19.284
		Média	3,6	4,2	5,1	3,8	16,7
		Desvio padrão	4,3	4,7	5,5	4,7	15,0
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	3	4	2	13
	Nº máximo de faltas	49	96	119	78	215	
	Masculino	Nº de estudantes	21.100	21.100	21.100	21.100	21.100
		Média	4,3	5,0	5,8	4,4	19,4
		Desvio padrão	4,8	5,3	5,9	5,2	16,6
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
Mediana		3	4	4	3	15	
Nº máximo de faltas	54	50	74	65	165		
Raça/cor do aluno	Não declarada	Nº de estudantes	8.596	8.596	8.596	8.596	8.596
		Média	4,0	4,6	5,6	4,2	18,4
		Desvio padrão	4,6	5,0	5,8	5,0	16,0
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	3	4	3	14
		Nº máximo de faltas	44	47	48	53	153
	Amarela	Nº de estudantes	106	106	106	106	106
		Média	4,0	4,0	3,7	3,4	15,1
		Desvio padrão	4,2	4,2	4,7	3,8	13,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	3	2	2	12
Nº máximo de faltas	21	17	23	20	74		

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na turma regular de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na turma regular de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na turma regular de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na turma regular de MT 2018 SME
Raça/cor do aluno	Branca	Nº de estudantes	17.665	17.665	17.665	17.665	17.665
		Média	3,9	4,6	5,3	4,0	17,8
		Desvio padrão	4,5	5,0	5,5	4,8	15,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	3	4	3	14
		Nº máximo de faltas	54	50	52	70	145
	Indígena	Nº de estudantes	71	71	71	71	71
		Média	3,2	4,3	4,8	3,9	16,2
		Desvio padrão	4,2	5,8	6,0	6,4	18,6
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	2	2	2	10
		Nº máximo de faltas	19	37	29	38	86
	Parda	Nº de estudantes	12.355	12.355	12.355	12.355	12.355
		Média	4,0	4,7	5,5	4,1	18,3
		Desvio padrão	4,6	5,1	5,9	5,1	16,2
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	3	4	3	14
		Nº máximo de faltas	49	96	119	78	215
	Preta	Nº de estudantes	1.591	1.591	1.591	1.591	1.591
		Média	4,0	4,8	5,8	4,4	19,0
Desvio padrão		4,6	5,4	6,1	5,1	16,8	
Nº mínimo de faltas		0	0	0	0	0	
Mediana		3	3	4	3	15	
Nº máximo de faltas		29	50	45	47	132	
Total	Nº de estudantes	40.384	40.384	40.384	40.384	40.384	
	Média	4,0	4,6	5,5	4,1	18,1	
	Desvio padrão	4,6	5,0	5,7	5,0	15,9	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	3	3	4	3	14	
	Nº máximo de faltas	54	96	119	78	215	

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Quando a análise recai sobre as **faltas dos estudantes do 6º ano EF nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa**, fica evidente que os estudantes com defasagem idade/série tendiam a faltar mais em todos os bimestres de 2018, com média de 19 faltas no ano. A metade dos defasados alcançou até 12 faltas no ano letivo, enquanto dentre os que não apresentavam defasagem 50% teve até seis faltas em 2018 na turma de recuperação dessa disciplina. Não foi notada diferença significativa de faltas entre estudantes do sexo feminino e masculino; já entre os tipos de raça/cor, foram observadas

maiores médias de faltas anuais na recuperação de Língua Portuguesa entre pretos e pardos (16 faltas para ambos). Os mais assíduos nessas turmas são os amarelos (oito faltas) e indígenas (11 faltas).

Tabela 43 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo perfis dos estudantes

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na recuperação de LP bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de LP 2018 SME
Defasagem idade/série	Com defasagem	Nº de estudantes	1.251	1.251	1.251	1.251	1.251
		Média	3,4	7,6	5,3	2,6	19,0
		Desvio padrão	5,7	9,1	8,0	6,8	21,4
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	4	0	0	12
	Sem defasagem	Nº de estudantes	3.613	3.613	3.613	3.613	3.613
		Média	2,1	5,4	3,9	1,9	13,3
		Desvio padrão	4,3	7,8	6,8	6,0	18,1
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	6
Sexo do aluno	Feminino	Nº de estudantes	1.687	1.687	1.687	1.687	1.687
		Média	2,5	6,2	4,3	2,2	15,1
		Desvio padrão	5,1	8,6	7,2	6,5	20,3
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
	Masculino	Nº de estudantes	3.177	3.177	3.177	3.177	3.177
		Média	2,4	5,8	4,3	2,1	14,5
		Desvio padrão	4,5	8,0	7,1	6,0	18,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
Raça/cor do aluno	Não declarada	Nº de estudantes	1.022	1.022	1.022	1.022	1.022
		Média	2,1	6,1	4,1	1,6	13,9
		Desvio padrão	4,1	8,4	7,2	5,6	18,6
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	6
	Amarela	Nº de estudantes	13	13	13	13	13
		Média	1,2	2,5	1,8	2,6	8,1
		Desvio padrão	2,2	4,6	5,0	3,9	9,1
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	0	0	0	6

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na recuperação de LP bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de LP 2018 SME
Raça/cor do aluno	Branca	Nº de estudantes	1.929	1.929	1.929	1.929	1.929
		Média	2,5	5,6	4,2	2,1	14,3
		Desvio padrão	4,9	8,0	7,1	6,2	19,4
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
	Indígena	Nº de estudantes	12	12	12	12	12
		Média	1,2	6,2	2,2	1,6	11,1
		Desvio padrão	2,0	6,9	4,0	4,0	10,9
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	3	0	0	8,5
	Parda	Nº de estudantes	1.625	1.625	1.625	1.625	1.625
		Média	2,5	6,2	4,5	2,3	15,6
		Desvio padrão	4,9	8,3	7,2	6,5	19,3
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
	Preta	Nº de estudantes	263	263	263	263	263
		Média	2,9	6,2	4,0	2,9	16,0
		Desvio padrão	5,2	8,3	6,6	6,8	18,7
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	10
Total	Nº de estudantes	4.864	4.864	4.864	4.864	4.864	
	Média	2,5	5,9	4,3	2,1	14,7	
	Desvio padrão	4,7	8,2	7,1	6,2	19,1	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	0	2	0	0	8	
	Nº máximo de faltas	36	47	42	55	134	

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Sobre as faltas nas **turmas de recuperação de Matemática**, são semelhantes, mas não tão acentuadas quanto nas de recuperação em Língua Portuguesa: há mais faltas nos bimestres 2 e 3, os estudantes com defasagem idade/série faltaram mais (14 faltas no ano, quatro a mais do que os não defasados), não há distinção entre a média de faltas de meninas e meninos, nem entre os diferentes tipos de raça/cor, sendo os amarelos um pouco mais assíduos. Observaram-se faltas mais habituais entre indígenas, mas eram apenas três estudantes, o que pode influenciar o índice.

Tabela 44 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo perfis dos estudantes

Perfil do aluno		Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
Defasagem idade/série	Com defasagem	Nº de estudantes	700	700	700	700	700
		Média	2,0	5,4	3,8	2,6	13,7
		Desvio padrão	4,0	7,1	6,4	6,1	16,2
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
	Sem defasagem	Nº de estudantes	2.171	2.171	2.171	2.171	2.171
		Média	1,5	4,5	2,9	1,8	10,6
		Desvio padrão	3,7	6,7	5,6	5,1	14,4
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	0	0	0	4
Sexo do aluno	Feminino	Nº de estudantes	1.105	1.105	1.105	1.105	1.105
		Média	1,5	4,8	3,0	1,7	11,1
		Desvio padrão	3,6	7,2	5,7	5,1	14,4
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	1	0	0	5
	Masculino	Nº de estudantes	1.766	1.766	1.766	1.766	1.766
		Média	1,6	4,6	3,2	2,2	11,6
		Desvio padrão	3,9	6,6	5,9	5,5	15,2
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	0	0	0	6
Raça/cor do aluno	Não declarada	Nº de estudantes	584	584	584	584	584
		Média	1,2	4,3	2,6	1,4	9,5
		Desvio padrão	3,1	6,6	5,3	4,6	13,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	0	0	0	4
	Amarela	Nº de estudantes	9	9	9	9	9
		Média	0,8	3,0	1,1	0,6	5,4
		Desvio padrão	1,7	5,9	1,8	1,1	6,9
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	0	0	0	3
		Nº máximo de faltas	5	17	4	3	19

Perfil do aluno		Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
Raça/cor do aluno	Branca	Nº de estudantes	1.190	1.190	1.190	1.190	1.190
		Média	1,7	4,7	3,2	2,0	11,6
		Desvio padrão	4,0	6,9	5,9	5,3	15,1
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	0	0	0	6
		Nº máximo de faltas	32	38	42	30	90
	Indígena	Nº de estudantes	3	3	3	3	3
		Média	1,3	11,0	8,7	5,3	26,3
		Desvio padrão	2,3	4,6	10,3	9,2	19,5
		Nº mínimo de faltas	0	7	0	0	7
		Mediana	0	10	6	0	26
		Nº máximo de faltas	4	16	20	16	46
	Parda	Nº de estudantes	921	921	921	921	921
		Média	1,7	5,0	3,3	2,1	12,1
		Desvio padrão	3,8	6,8	6,0	5,5	15,0
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	6
		Nº máximo de faltas	30	36	36	34	90
	Preta	Nº de estudantes	164	164	164	164	164
		Média	1,8	4,4	3,4	3,1	12,6
		Desvio padrão	3,9	7,2	6,5	7,2	17,5
Nº mínimo de faltas		0	0	0	0	0	
Mediana		0	0	0	0	4	
Nº máximo de faltas		18	34	33	32	76	
Total	Nº de estudantes	2.871	2.871	2.871	2.871	2.871	
	Média	1,6	4,7	3,1	2,0	11,4	
	Desvio padrão	3,8	6,8	5,9	5,4	14,9	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	0	0	0	0	6	
	Nº máximo de faltas	32	38	42	34	94	

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Considerando os efeitos que as faltas às aulas podem ter no desempenho acadêmico, foram estimadas as médias nos diferentes instrumentos da Prova São Paulo 2018, segundo condições e perfis dos estudantes, para suscitar reflexões e indicar tendências.

Tabela 45 – Desempenho nas provas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática da Prova São Paulo 2018, segundo perfis do aluno do 6º ano do EF e a realização de recuperação

Característica de Perfil	Realização de recuperação na disciplina em 2018	Língua Portuguesa PSP 2018			Redação PSP 2018			Matemática PSP 2018		
		Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão
Com defasagem idade/série	Não fez	2.999	190,0	45,4	2.999	48,0	27,6	3.521	190,2	39,9
	Fez	1.260	169,2	41,7	1.260	39,0	27,9	778	177,4	38,6
Sem defasagem idade/série	Não fez	29.919	222,1	43,3	29.919	62,6	23,2	31.259	217,2	40,6
	Fez	3.931	182,4	41,6	3.931	45,4	26,4	2.606	187,5	37,4
Sexo Feminino	Não fez	16.471	226,2	42,8	16.471	66,4	21,9	16.989	213,0	39,5
	Fez	1.848	183,5	41,8	1.848	48,6	26,1	1.322	181,9	36,1
Sexo Masculino	Não fez	16.447	212,2	45,1	16.447	56,1	24,9	17.791	215,9	43,0
	Fez	3.343	176,9	41,9	3.343	41,2	26,9	2.062	187,3	38,9
Raça/cor: Não declarada	Não fez	7.033	218,8	44,9	7.033	61,7	23,6	7.434	214,1	40,8
	Fez	1.085	179,6	42,3	1.085	44,0	26,9	685	185,4	37,6
Raça/cor: Amarela	Não fez	87	228,3	38,8	87	71,4	19,6	93	228,2	44,5
	Fez	15	154,0	38,8	15	35,0	26,0	7	156,9	24,8
Raça/cor: Branca	Não fez	14.636	222,8	43,7	14.636	62,2	23,6	15.298	218,4	41,3
	Fez	2.063	182,1	42,0	2.063	45,5	26,7	1.412	187,4	37,6
Raça/cor: Indígena	Não fez	50	202,9	38,9	50	54,7	23,8	62	200,3	41,2
	Fez	15	170,7	29,5	15	30,7	25,9	4	156,9	37,2
Raça/cor: Parda	Não fez	9.894	215,2	44,6	9.894	59,9	24,4	10.587	209,9	41,2
	Fez	1.738	176,5	42,2	1.738	42,3	27,0	1.092	183,3	39,0
Raça/cor: Preta	Não fez	1.218	209,8	46,8	1.218	57,5	25,7	1.306	206,6	40,9
	Fez	275	175,2	38,7	275	41,8	25,9	184	181,0	34,7
Total	Não fez	32.918	219,2	44,5	32.918	61,2	24,0	34.780	214,5	41,4
	Fez	5.191	179,2	42,0	5.191	43,8	26,9	3.384	185,2	37,9

Fonte: FCC/DPE, 2020.

A condição de apresentar defasagem idade/série tem sido relatada como fator de desvantagem no desempenho acadêmico, pois os atrasos muitas vezes representam repetências ou abandonos temporários da escola cujos efeitos negativos são difíceis de transpor. Na presente análise foi interposta uma nova variável que é a realização ou não de recuperação na disciplina atrelada à prova realizada na Prova São Paulo 2018.

A média em **Língua Portuguesa** é superior para estudantes sem defasagem idade/série, mas maior ainda se o aluno não participou de turma de recuperação. Assim, um aluno que fez a prova dessa disciplina, não tem defasagem e não fez recuperação obteve média igual a 222,1, enquanto um estudante com defasagem e que fez recuperação de Língua Portuguesa tem média igual a 169,2, ou seja, o aluno com as primeiras características tem nota 31% maior do que o segundo; além disso, o primeiro tem a média situada no nível Adequado, enquanto o segundo tem média no nível Básico da escala de Língua Portuguesa. Com certeza essa diferença é significativa estatisticamente.

Ainda quanto à mesma disciplina, os estudantes na pior condição são aqueles do sexo masculino e integrante de turma de recuperação (média igual a 176,9 – nível básico), ao passo que os de melhor média são os de sexo feminino que não fizeram recuperação (226,2 – nível adequado). É preciso cuidado porque não é a realização da recuperação uma variável de influência negativa no desempenho, sendo esperado haver essas diferenças porque as turmas de recuperação congregam os estudantes com maiores dificuldades nas disciplinas; porém, denota que mesmo com apoio os estudantes não estão progredindo como os demais. Seria necessário, entretanto, resgatar os desempenhos na Prova São Paulo de 2017 para verificar se houve ganho diferenciado entre os diferentes perfis e condições, porque os pontos de partida podem ser diferentes.

Ainda sobre Língua Portuguesa, estudantes de raça/cor amarela que não fizeram recuperação alcançaram média mais alta (228,3 – nível adequado), mas é entre os estudantes dessa mesma raça/cor que se encontra a pior média: 154,0, situada no nível abaixo do básico.

Vale observar as variáveis de perfil apenas entre aqueles que fizeram a recuperação de Língua Portuguesa: os menores desempenhos são referentes aos estudantes com defasagem idade/série, do sexo masculino, não brancos.

Dentre as notas de **Redação**, a pior situação é de aluno com defasagem idade/série e que fez recuperação de Língua Portuguesa (39,0 de média, situada no nível abaixo do básico da escala de Redação da Prova São Paulo); em contrapartida, a maior média refere-se a aluno sem defasagem e sem participação na recuperação de LP (média de 62,6, situada no nível adequado da escala). Menores desempenhos são igualmente verificados entre estudantes do sexo masculino e de turma de recuperação (41,2 de média, situada no nível abaixo do básico). Se a análise recai sobre a raça/cor do estudante, os não brancos e de turma de apoio tiveram médias inferiores, notadamente os indígenas, amarelos e pretos.

Finalmente sobre os desempenhos em **Matemática** na Prova São Paulo 2018, a situação é muito parecida: os piores rendimentos referem-se a estudantes que estavam em turmas de recuperação, principalmente se apresentarem defasagem idade/série, se forem do sexo feminino e não brancos, especialmente indígenas, amarelos e pretos.

Ao analisar essas tendências no desempenho fica clara a necessidade de adoção de estratégias de ensino diferenciadas nos subgrupos dentro das turmas de recuperação. Em Língua Portuguesa, estudantes mais velhos, do sexo masculino e não brancos; já em Matemática, estudantes com defasagem idade/série, do sexo feminino e não brancos. São esses subgrupos que tendem a estarem mais representados nos níveis Abaixo do Básico nas escalas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática.

9.3 Faltas às aulas e o contexto das escolas

A caracterização do contexto das escolas foi feita por somente duas variáveis: a Diretoria Regional de Ensino e o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social nos distritos do município de São Paulo.

Tabela 46 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a DRE

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Nº de escolas do estudo de faltas	Fez recuperação em 2018					
		Fez		Não fez		Total	
		N	% Col	N	% Col	N	% Col
Até 5% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	112	1.437	20,8%	6.775	20,2%	8.212	20,3%
De 6 a 10% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	48	755	10,9%	3.404	10,2%	4.159	10,3%
De 11 a 15% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	68	1.007	14,6%	4.703	14,0%	5.710	14,1%
De 16 a 20% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	62	837	12,1%	4.641	13,9%	5.478	13,6%
De 21 a 25% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	37	677	9,8%	2.811	8,4%	3.488	8,6%
De 26 a 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	40	643	9,3%	3.319	9,9%	3.962	9,8%
Mais de 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	97	1.551	22,5%	7.833	23,4%	9.384	23,2%
Total geral	464	6.907	100,0%	33.486	100,0%	40.393	100,0%

Fonte: FCC/DPE, 2020.

A distribuição dos estudantes nos distritos paulistanos, caracterizados segundo a presença de domicílios com IPVS diferenciados, não foi discriminada segundo a condição de participar de turma de recuperação, ou seja, não há maior atendimento de estudantes no projeto em distritos com alta vulnerabilidade social.

As médias das **faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa** sugerem que as ausências dos estudantes nas atividades do projeto são mais comuns na DRE Capela do Socorro (23 faltas ao ano, em média), enquanto esse problema é pouco relevante na DRE Pirituba/Jaraguá (seis faltas ao ano), seguida de DRE Guaianases e Butantã, ambas com oito faltas ao ano em média.

Tabela 47 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a DRE

DRE	Estatísticas	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 1 2018 SME	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 2 2018 SME	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 3 2018 SME	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de LP 2018 SME
BUTANTÃ	Nº de estudantes	335	335	335	335	335
	Média	2,9	5,0	4,0	0,8	12,6
	Desvio padrão	4,6	7,3	6,4	2,4	16,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	1	0	0	5
	Nº máximo de faltas	28	38	28	18	66
CAMPO LIMPO	Nº de estudantes	146	146	146	146	146
	Média	1,7	6,1	3,0	0,8	11,6
	Desvio padrão	3,4	7,3	5,5	3,4	13,4
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	6
	Nº máximo de faltas	14	24	20	16	53
CAPELA DO SOCORRO	Nº de estudantes	232	232	232	232	232
	Média	4,4	8,3	5,9	1,7	20,4
	Desvio padrão	5,1	9,2	8,2	4,8	19,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	5,5	2	0	16
	Nº máximo de faltas	16	36	36	20	86
FREGUESIA/BRASILÂNDIA	Nº de estudantes	417	417	417	417	417
	Média	3,1	5,9	4,7	5,6	19,2
	Desvio padrão	5,3	9,2	9,4	10,9	30,0
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	8
	Nº máximo de faltas	21	38	42	44	134
GUAIANASES	Nº de estudantes	381	381	381	381	381
	Média	1,1	3,9	2,6	1,5	9,1
	Desvio padrão	3,6	6,2	4,4	5,4	14,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	4
	Nº máximo de faltas	22	38	24	34	97
IPIRANGA	Nº de estudantes	420	420	420	420	420
	Média	4,8	6,7	4,3	1,7	17,6
	Desvio padrão	6,4	9,0	6,8	5,1	18,7
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	2	0	0	12
	Nº máximo de faltas	26	47	30	38	88
ITAQUERA	Nº de estudantes	337	337	337	337	337
	Média	4,6	8,0	4,6	3,5	20,7
	Desvio padrão	6,0	9,6	7,5	8,6	21,2
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	4	0	0	16
	Nº máximo de faltas	30	38	38	44	116

DRE	Estatísticas	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 1 2018 SME	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 2 2018 SME	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 3 2018 SME	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de LP 2018 SME
JACANÃ/ TREMEMBE	Nº de estudantes	461	461	461	461	461
	Média	2,6	5,4	4,2	1,9	14,1
	Desvio padrão	6,3	8,4	7,4	6,0	21,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	5
	Nº máximo de faltas	36	38	36	38	106
PENHA	Nº de estudantes	385	385	385	385	385
	Média	1,7	5,0	2,5	1,2	10,3
	Desvio padrão	3,4	7,0	4,8	4,1	12,7
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	4
	Nº máximo de faltas	18	32	22	24	64
PIRITUBA/ JARAGUÁ	Nº de estudantes	623	623	623	623	623
	Média	1,6	4,3	3,3	1,5	10,7
	Desvio padrão	3,5	7,4	6,2	4,2	14,7
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	4
	Nº máximo de faltas	18	46	36	32	66
SANTO AMARO	Nº de estudantes	437	437	437	437	437
	Média	2,0	6,4	3,8	2,1	14,2
	Desvio padrão	4,3	7,9	6,8	6,9	18,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	24	36	32	55	118
SAO MATEUS	Nº de estudantes	470	470	470	470	470
	Média	2,7	5,6	5,7	3,1	17,0
	Desvio padrão	5,7	7,1	7,7	6,4	17,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	2	0	12
	Nº máximo de faltas	28	36	30	34	84
SAO MIGUEL	Nº de estudantes	550	550	550	550	550
	Média	2,3	7,8	4,6	0,4	15,1
	Desvio padrão	4,0	8,8	7,4	2,5	16,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	10
	Nº máximo de faltas	28	38	32	36	80
Total	Nº de estudantes	5.194	5.194	5.194	5.194	5.194
	Média	2,6	5,9	4,1	2,0	14,7
	Desvio padrão	5,0	8,2	7,0	6,1	18,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	36	47	42	55	134

Fonte: FCC/DPE, 2020.

A análise das médias e medianas das faltas em **turmas de recuperação de Língua Portuguesa** segundo o IPVS do distrito onde se localiza a escola evidencia que os estudantes de distritos com alta vulnerabilidade social faltam mais na recuperação dessa disciplina. A curiosidade é que nos distritos onde há menor vulnerabilidade social (até 5% dos domicílios) o aumento de faltas na recuperação de LP também é comum. Uma hipótese é que são distritos mais centrais, com maior número de escolas de passagem, o que dificulta ao aluno voltar no contraturno para assistir às aulas de recuperação.

Tabela 48 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Estatísticas	Faltas na recuperação de LP bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de LP 2018 SME
Até 5% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	1.007	1.007	1.007	1.007	1.007
	Média	2,8	5,7	3,9	1,8	14,2
	Desvio padrão	5,8	8,2	6,7	5,5	18,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	6
	Nº máximo de faltas	36	47	34	55	104
De 6 a 10% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	562	562	562	562	562
	Média	3,0	6,7	4,1	2,5	16,2
	Desvio padrão	4,8	8,0	6,5	7,4	17,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	10
	Nº máximo de faltas	30	38	38	44	116
De 11 a 15% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	706	706	706	706	706
	Média	2,6	5,4	3,7	1,3	13,0
	Desvio padrão	4,2	8,0	6,0	3,6	15,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	1,5	0	0	7
	Nº máximo de faltas	28	46	26	20	64
De 16 a 20% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	547	547	547	547	547
	Média	2,1	4,9	4,5	2,3	13,9
	Desvio padrão	4,4	6,9	7,0	5,6	17,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	1	0	0	8
	Nº máximo de faltas	28	36	28	38	84
De 21 a 25% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	531	531	531	531	531
	Média	2,1	6,6	3,1	2,0	13,8
	Desvio padrão	4,8	8,2	6,6	6,0	19,7
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	6
	Nº máximo de faltas	28	36	36	40	118

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Estatísticas	Faltas na recuperação de LP bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de LP bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de LP 2018 SME
De 26 a 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	530	530	530	530	530
	Média	2,5	6,4	5,6	4,7	19,1
	Desvio padrão	4,5	9,4	9,4	10,0	28,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	8
	Nº máximo de faltas	21	38	42	44	134
Mais de 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	981	981	981	981	981
	Média	2,0	6,1	4,9	1,4	14,3
	Desvio padrão	3,9	8,4	7,5	4,8	17,8
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	26	38	36	36	97
Total	Nº de estudantes	4.864	4.864	4.864	4.864	4.864
	Média	2,5	5,9	4,3	2,1	14,7
	Desvio padrão	4,7	8,2	7,1	6,2	19,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	36	47	42	55	134

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Quanto às faltas nas **turmas de recuperação de Matemática**, há propensão a existir mais problemas nesse quesito na DRE Capela do Socorro e DRE São Mateus. Sobre a incidência dessa questão nos distritos paulistanos, a situação é um pouco diversa da encontrada em Língua Portuguesa. Não há grande discriminação das médias de faltas nas turmas de recuperação dessa disciplina segundo o IPVS; apenas se mantém a tendência de mais faltas nos distritos de menor vulnerabilidade social, reiterando a hipótese de eles serem mais centrais com mais escolas de passagem.

Tabela 49 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a DRE

DRE	Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
BUTANTÃ	Nº de estudantes	126	126	126	126	126
	Média	2,5	3,4	2,2	0,2	8,2
	Desvio padrão	4,3	5,3	4,4	0,7	10,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	2
	Nº máximo de faltas	16	20	16	4	46
CAMPO LIMPO	Nº de estudantes	105	105	105	105	105
	Média	0,6	4,7	3,5	0,0	8,7
	Desvio padrão	1,8	6,9	8,6	0,0	13,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	1	0	0	3
	Nº máximo de faltas	10	24	42	0	66
CAPELA DO SOCORRO	Nº de estudantes	74	74	74	74	74
	Média	4,7	6,4	3,5	8,1	22,6
	Desvio padrão	6,3	7,4	5,6	9,9	20,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2,5	0	3	17,5
	Nº máximo de faltas	26	26	18	34	94
FREGUESIA/BRASILÂNDIA	Nº de estudantes	222	222	222	222	222
	Média	1,5	3,6	1,5	3,2	9,8
	Desvio padrão	3,4	5,4	4,5	7,0	14,0
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	5,5
	Nº máximo de faltas	27	24	33	30	66
GUAIANASES	Nº de estudantes	243	243	243	243	243
	Média	0,5	3,2	2,7	1,3	7,6
	Desvio padrão	1,4	5,1	5,5	3,9	10,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	3
	Nº máximo de faltas	10	18	36	24	60
IPIRANGA	Nº de estudantes	230	230	230	230	230
	Média	2,9	4,6	2,9	3,7	14,1
	Desvio padrão	4,9	6,6	5,4	7,7	18,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	7,5
	Nº máximo de faltas	18	38	22	30	72
ITAQUERA	Nº de estudantes	213	213	213	213	213
	Média	2,6	7,3	4,0	1,7	15,6
	Desvio padrão	4,1	8,9	6,6	5,0	16,2
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	11
	Nº máximo de faltas	14	36	24	22	76
JACANÃ/TREMEMBE	Nº de estudantes	218	218	218	218	218
	Média	2,2	6,2	4,5	2,0	14,9
	Desvio padrão	6,2	8,4	7,3	5,4	19,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	8
	Nº máximo de faltas	32	36	28	22	90

DRE	Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
PENHA	Nº de estudantes	280	280	280	280	280
	Média	2,0	4,9	3,5	1,7	12,2
	Desvio padrão	4,0	7,1	5,2	4,4	14,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	6
	Nº máximo de faltas	22	34	22	18	72
PIRITUBA/ JARAGUÁ	Nº de estudantes	271	271	271	271	271
	Média	0,8	3,3	1,4	0,9	6,4
	Desvio padrão	1,9	6,2	4,2	3,8	11,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	0
	Nº máximo de faltas	9	26	22	22	60
SANTO AMARO	Nº de estudantes	229	229	229	229	229
	Média	1,1	5,5	1,5	0,9	9,0
	Desvio padrão	3,3	7,7	3,1	3,3	10,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	5
	Nº máximo de faltas	16	34	18	22	43
SAO MATEUS	Nº de estudantes	314	314	314	314	314
	Média	0,5	4,4	6,3	4,4	15,6
	Desvio padrão	2,1	5,5	7,5	6,7	16,8
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	2	0	8
	Nº máximo de faltas	20	22	24	22	72
SAO MIGUEL	Nº de estudantes	346	346	346	346	346
	Média	1,3	4,9	2,5	0,3	9,0
	Desvio padrão	2,7	6,7	4,8	2,1	11,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	4
	Nº máximo de faltas	12	34	26	32	54
Total	Nº de estudantes	2.871	2.871	2.871	2.871	2.871
	Média	1,6	4,7	3,1	2,0	11,4
	Desvio padrão	3,8	6,8	5,9	5,4	14,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	6
	Nº máximo de faltas	32	38	42	34	94

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 50 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 6º ano do EF, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
Até 5% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	687	687	687	687	687
	Média	2,8	5,5	4,0	2,7	15,0
	Desvio padrão	5,4	7,7	6,1	6,3	18,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	32	38	28	30	90
De 6 a 10% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	300	300	300	300	300
	Média	1,3	4,3	2,7	1,2	9,4
	Desvio padrão	2,9	5,6	4,9	4,0	10,8
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	6
	Nº máximo de faltas	14	20	21	22	46
De 11 a 15% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	416	416	416	416	416
	Média	1,6	3,9	1,5	0,7	7,7
	Desvio padrão	3,0	7,2	4,1	3,2	11,6
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	2
	Nº máximo de faltas	16	36	22	22	60
De 16% a 20% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	366	366	366	366	366
	Média	1,1	4,0	3,0	1,8	9,8
	Desvio padrão	2,6	6,0	5,7	4,3	13,8
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	4
	Nº máximo de faltas	14	24	22	22	76
De 21% a 25% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	264	264	264	264	264
	Média	1,1	6,4	2,8	1,2	11,4
	Desvio padrão	3,0	7,6	6,0	3,6	12,2
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	16	34	36	24	60
De 26% a 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	222	222	222	222	222
	Média	1,0	4,7	2,3	2,7	10,6
	Desvio padrão	3,2	6,6	5,5	6,9	14,8
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	4
	Nº máximo de faltas	27	24	33	30	66
Mais de 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	616	616	616	616	616
	Média	1,0	4,3	4,0	2,7	11,9
	Desvio padrão	2,9	6,2	6,7	6,2	15,6
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	6
	Nº máximo de faltas	26	34	42	34	94
Total	Nº de estudantes	2.871	2.871	2.871	2.871	2.871
	Média	1,6	4,7	3,1	2,0	11,4
	Desvio padrão	3,8	6,8	5,9	5,4	14,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	6
	Nº máximo de faltas	32	38	42	34	94

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 51 – Estatísticas referentes ao desempenho dos estudantes do 6º ano do EF na Prova São Paulo 2018, em Língua Portuguesa, Redação e Matemática, segundo a DRE

DRE	Realização de recuperação na disciplina em 2018	Língua Portuguesa PSP 2018			Redação PSP 2018			Matemática PSP 2018		
		Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão
BUTANTÃ	Não fez	1.921	219,1	44,8	1.921	61,3	24,0	2.133	214,3	41,9
	Fez	347	179,5	41,9	347	43,4	26,6	139	182,1	35,3
CAMPO LIMPO	Não fez	1.135	217,9	44,7	1.135	60,2	25,0	1.154	212,6	40,9
	Fez	129	183,2	44,7	129	41,4	28,8	114	188,6	41,1
CAPELA DO SOCORRO	Não fez	2.619	220,7	44,2	2.619	62,2	23,5	2.709	215,5	40,9
	Fez	247	182,6	40,5	247	45,3	26,7	190	190,2	40,5
FREGUESIA/BRASILÂNDIA	Não fez	2.895	213,5	45,3	2.895	58,4	24,8	3.063	207,7	40,2
	Fez	463	168,6	41,5	463	40,5	26,8	275	176,8	36,1
GUAIANASES	Não fez	2.152	213,5	44,6	2.152	58,7	24,9	2.299	209,4	40,7
	Fez	359	176,8	46,9	359	42,7	25,9	252	182,3	40,7
IPIRANGA	Não fez	1.825	222,5	43,6	1.825	63,2	23,3	2.005	217,4	41,7
	Fez	365	185,9	38,1	365	44,9	27,3	218	183,2	33,4
ITAQUERA	Não fez	2.159	218,2	43,9	2.159	60,6	24,2	2.277	217,3	40,9
	Fez	321	175,9	41,6	321	42,0	26,4	238	182,9	38,6
JAÇANÃ/ TREMEMBE	Não fez	2.441	221,1	44,7	2.441	62,0	23,9	2.688	214,9	42,6
	Fez	502	183,5	41,3	502	45,4	28,1	264	185,6	39,0
PENHA	Não fez	2.373	222,6	43,7	2.373	61,8	24,5	2.442	220,8	41,7
	Fez	383	186,6	40,5	383	46,6	26,2	282	188,9	37,2
PIRITUBA/ JARAGUÁ	Não fez	4.320	218,5	45,0	4.320	60,9	24,2	4.613	213,0	41,2
	Fez	645	178,4	42,2	645	45,2	25,8	338	182,9	33,1
SANTO AMARO	Não fez	2.051	221,8	44,5	2.051	62,8	23,3	2.220	215,1	41,8
	Fez	422	182,2	41,0	422	45,3	26,8	244	186,3	37,8
SAO MATEUS	Não fez	2.989	220,0	43,6	2.989	61,9	22,8	3.071	215,8	41,7
	Fez	497	178,7	41,6	497	43,4	26,5	421	188,4	38,5
SAO MIGUEL	Não fez	4.038	220,3	44,3	4.038	62,0	23,4	4.106	215,7	40,5
	Fez	511	174,3	42,3	511	42,1	27,8	409	188,1	39,9
Total	Não fez	32.918	219,2	44,5	32.918	61,2	24,0	34.780	214,5	41,4
	Fez	5.191	179,2	42,0	5.191	43,8	26,9	3.384	185,2	37,9

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 52 – Estatísticas referentes ao desempenho dos estudantes do 6º ano do EF na Prova São Paulo 2018, em Língua Portuguesa, Redação e Matemática, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Realização de recuperação na disciplina em 2018	Língua Portuguesa PSP 2018			Redação PSP 2018			Matemática PSP 2018		
		Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão
Até 5% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	6.679	223,2	44,1	6.679	61,8	24,5	6.956	220,5	41,7
	Fez	1.099	189,8	39,8	1.099	47,5	26,3	782	187,0	36,9
De 6 a 10% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	3.293	220,0	44,2	3.293	61,4	23,9	3.623	214,7	42,0
	Fez	620	175,9	42,7	620	42,1	27,5	305	178,4	37,9
De 11 a 15% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	4.643	217,1	45,2	4.643	60,6	24,2	4.906	213,0	40,7
	Fez	729	180,5	39,9	729	44,8	25,6	500	182,8	34,0
De 16 a 20% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	4.504	219,6	44,1	4.504	61,3	23,8	4.756	213,4	41,3
	Fez	635	177,3	40,6	635	42,7	26,9	430	188,7	38,1
De 21 a 25% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	2.747	219,0	43,7	2.747	62,4	23,4	2.976	211,8	41,4
	Fez	530	175,9	42,6	530	43,4	27,7	306	185,9	38,3
De 26 a 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	3.190	216,2	44,4	3.190	60,6	23,9	3.465	210,9	40,5
	Fez	553	173,0	42,3	553	43,3	26,9	262	181,8	36,0
Mais de 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	7.862	217,7	44,8	7.862	60,9	23,8	8.098	213,3	41,1
	Fez	1.025	175,2	43,7	1.025	41,4	27,1	799	186,5	41,1
Total geral	Não fez	32.918	219,2	44,5	32.918	61,2	24,0	34.780	214,5	41,4
	Fez	5.191	179,2	42,0	5.191	43,8	26,9	3.384	185,2	37,9

Fonte: FCC/DPE, 2020.

A comparação dos desempenhos na Prova São Paulo 2018 indica que em todas as disciplinas há uma diferença relevante na média conforme a condição de ter ou não feito recuperação na disciplina correlata, sempre com desempenhos menos satisfatórios entre aqueles que participaram do projeto de recuperação. Por exemplo, a **média geral de Língua Portuguesa** daqueles que não fizeram a recuperação dessa disciplina é 22% mais alta do que a média estimada dos estudantes de turmas de recuperação nessa disciplina. No grupo que fez recuperação, as médias de LP mais baixas são das DREs de São Miguel (174,3) e Itaquera (175,9); já as médias mais altas estão em Ipiranga (185,9) e Penha (186,6). Na análise segundo o IPVS do distrito de localização das escolas é possível perceber que a média mais alta em LP, dentre os estudantes de recuperação de Língua Portuguesa, situou-se em distrito com até 5% dos domicílios com IPVS alto, ou seja, com baixa vulnerabilidade social, mas que tinha média de faltas nas turmas de recuperação de LP elevada.

Já as **médias de Redação** foram mais baixas entre estudantes que fizeram recuperação de Língua Portuguesa; nesse grupo, as médias não discriminaram de fato as DREs, observando-se apenas que a maior média está situada na DRE Penha (46,6) e a mais baixa na DRE Freguesia/Brasilândia (40,5). Há ligeira tendência, também, de que o desempenho médio em Redação foi mais elevado nos distritos onde há menor vulnerabilidade social, lembrando que nesse conjunto de bairros as faltas dos estudantes na recuperação de LP foram mais elevadas.

Os **desempenhos em Matemática** também evidenciam uma diferença relevante entre o desempenho de estudantes que não participaram da recuperação dessa disciplina e dos que participaram: a média do primeiro grupo é 16% mais alta do que a do segundo. Considerando apenas os partici-

pantes do projeto de apoio em Matemática, há médias mais altas na DRE Capela do Socorro (190,2), enquanto na DRE Freguesia/Brasilândia esse índice foi igual a 176,8, quase 8% mais baixo do que o da Capela do Socorro. As médias em Matemática entre estudantes das turmas de recuperação não sugerem relação com o índice de vulnerabilidade social do bairro da escola.

Os dados de contexto mostram que há diferenças intragrupo de recuperação, seja por disciplina, por DRE, por características dos distritos onde as escolas estão localizadas, e essas diferenças influenciavam tanto as faltas dos estudantes como o desempenho nos testes da Prova São Paulo de Língua Portuguesa e Matemática, com menor efeito em Redação.

Tabela 53 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF na escala de Língua Portuguesa da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação nessa disciplina

Descrição do Nível da escala de Redação Prova SP 2018	Tem recuperação de LP em 2018		
	Não fez (%)	Fez (%)	Total (%)
Abaixo do básico	16,1	39,8	19,3
Básico	28,5	34,8	29,4
Adequado	45,0	23,5	42,0
Avançado	10,5	1,9	9,3
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: FCC/DPE, 2020.

É possível verificar, nas Tabelas 52 e 53, que estudantes que fizeram recuperação em Língua Portuguesa tiveram resultados muito aquém de seus pares em Língua Portuguesa e em Redação, pois estavam concentrados nos níveis Abaixo do Básico e Básico das escalas dessas disciplinas da Prova São Paulo 2018, enquanto aqueles que não fizeram recuperação estavam mais representados nos níveis Básico e Adequado.

Tabela 54 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF na escala de Redação da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação em Língua Portuguesa

Descrição do Nível da escala de Redação Prova SP 2018	Tem recuperação de LP em 2018		
	Não fez (%)	Fez (%)	Total (%)
Abaixo do básico	16,1	39,8	19,3
Básico	28,5	34,8	29,4
Adequado	45,0	23,5	42,0
Avançado	10,5	1,9	9,3
Total	100,0	100,0	100,0%

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Em Matemática, os estudantes do 6º ano do EF que não fizeram recuperação dessa disciplina evidenciaram grande variabilidade de resultados, mas quase metade estava inserido no nível Básico

da escala de Matemática da Prova São Paulo. Por outro lado, os estudantes das turmas de recuperação de Matemática tenderam a ficar concentrados nos níveis Abaixo do Básico e Básico.

De uma maneira geral, quando olhamos as distribuições nas escalas de desempenho da Prova São Paulo 2018, fica patente que os estudantes das turmas de recuperação efetivamente apresentavam defasagens de aprendizagem significativas que os impediam de alcançar seus pares das turmas regulares. Seria necessário, entretanto, analisar os ganhos no desempenho por meio dos resultados da edição da Prova São Paulo de 2017, bem como analisar as habilidades que ofereceram maior obstáculo para esse grupo.

Tabela 55 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF na escala de Matemática da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação nessa disciplina

Descrição do Nível da escala de Matemática da Prova SP 2018	Tem recuperação de MT em 2018		
	Não fez (%)	Fez (%)	Total (%)
Abaixo do básico	27,8	57,5	30,4
Básico	45,2	34,4	44,2
Adequado	23,7	7,5	22,3
Avançado	3,3	0,6	3,1
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: FCC/DPE, 2020.

9.4 Estudantes do 8º ano do ensino fundamental

O estudo de faltas do 8º ano do EF de 2018 foi realizado com um total de 45.846 estudantes. Desses, 29.375 (64,1%) estudavam no período da manhã e 16.401 (35,7%) no turno da tarde. No período integral estavam apenas 70 estudantes (0,2%).

Não participaram de turmas de recuperação em 2018 40.244 (87,8%) dos estudantes, de forma que 5.602 fizeram recuperação, especificamente 4.552 em Língua Portuguesa e 2.650 em Matemática, ressaltando-se que 1.600 participaram de turmas de recuperação de ambas as disciplinas.

Tabela 56 – Estudantes do 8º ano do EF considerados para o estudo de faltas

Turno da turma regular 2018	Recuperação escolar: disciplinas feitas em 2018											
	Não fez		Fez		Recuperação em Língua Portuguesa		Recuperação em Matemática		Recuperação em LP e MAT		Total	
	Nº	% Li	Nº	% Li	Nº	% Li	Nº	% Li	Nº	% Li	Nº	% Li
Manhã	26.030	88,6	3.345	11,4	1.807	6,2	601	2,0	937	3,2	29.375	100,0
Tarde	14.144	86,2	2.257	13,8	1.145	7,0	449	2,7	663	4,0	16.401	100,0
Integral	70	100,0	-	-				0,0			70	100,0
Total	40.244	87,8	5.602	12,2	2.952	6,4	1.050	2,3	1.600	3,5	45.846	100,0

Fonte: FCC/DPE, 2020.

9.5 Faltas às aulas e o perfil dos estudantes

Do total de estudantes do 8º ano do EF pesquisados, 88,9% estavam dentro da faixa etária esperada, enquanto 11,1% apresentavam defasagem idade/série, dos quais 10,8% com um a dois anos de defasagem (ou 15 a 16 anos de idade) e 0,3% com três ou mais anos de atraso (17 anos a 21 anos). Dentre os estudantes que participaram de turmas de recuperação em 2018, a defasagem é superior à de seus colegas que não participaram: igual a 21,4%, havendo pequena tendência a um maior percentual de defasados nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa (22,6%) do que nas de Matemática (20%).

As turmas de recuperação tinham maior representatividade de estudantes do sexo masculino. Em Língua Portuguesa os meninos totalizaram 64,3% e em Matemática 59,1%. Dentre as meninas que fizeram recuperação, havia ligeira propensão a maior representatividade nas turmas de Matemática.

Dados sobre raça/cor do aluno continham muitos registros em branco, prejudicando as conclusões. Entretanto, a fim de detectar tendências, nota-se que as turmas de recuperação eram formadas preponderantemente por estudantes brancos, com pequena inclinação a maior presença de estudantes não brancos do que nas classes regulares, principalmente pardos e pretos. Cabe destacar tendência em que os estudantes brancos estavam mais presentes nas turmas de recuperação de Matemática do que na de Língua Portuguesa.

Na dimensão aproveitamento escolar, 38,4% dos estudantes que fizeram recuperação em 2017 também participaram das turmas de apoio em 2018, sendo que 32,9% estavam em turmas de Língua Portuguesa e 17,7% nas de Matemática. Pode-se inverter a análise e constatar que 54,6% dos estudantes que fizeram recuperação em 2018 já tinham participado do projeto em 2017, em geral na disciplina de Língua Portuguesa (55,8%).

Tabela 57 – Características de perfil dos estudantes do 8º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação

Características do aluno			Fez recuperação em 2018		Fez Recuperação em Língua Portuguesa	Fez Recuperação em Matemática	Total
			Não fez	Fez			
Defasagem idade/série	Com defasagem idade/série	N	3.876	1.200	1.028	530	5.076
		% Col	9,6	21,4	22,6	20,0	11,1
	Sem defasagem idade/série	N	36.368	4.402	3.524	2.120	40.770
		% Col	90,4	78,6	77,4	80,0	88,9
Sexo do aluno	Feminino	N	20.143	2.101	1.624	1.083	22.244
		% Col	50,1	37,5	35,7	40,9	48,5
	Masculino	N	20.101	3.501	2.928	1.567	23.602
		% Col	49,9	62,5	64,3	59,1	51,5
Raça/cor	Não declarada	N	6.136	881	733	399	7.017
		% Col	15,2	15,7	16,1	15,1	15,3
	Amarela	N	129	16	13	7	145
		% Col	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
	Indígena	N	69	10	7	8	79
		% Col	0,2	0,2	0,2	0	0,2
	Parda	N	12.788	1.901	1.549	880	14.689
		% Col	31,8	33,9	34,0	33,2	32,0
	Preta	N	1.665	278	230	131	1.943
		% Col	4,1	5,0	5,1	4,9	4,2
	Não branca	N	14.651	1.179	1.799	1.026	21.973
		% Col	36,4	39,9	39,5	38,7	47,9
Branca	N	19.457	2.516	2.020	1.225	16.856	
	% Col	48,3	44,9	44,4	46,2	36,8	
Total		N	40.244	5.602	4.552	2.650	45.846
		% Col	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Dos estudantes reprovados em 2017, 37,7% fizeram recuperação em 2018, predominantemente em turmas de Língua Portuguesa (33,4%), com presença menor em turmas de recuperação de Matemática (16,4%). O atendimento aos estudantes reprovados no ano anterior no 8º ano EF foi, portanto, menor do que o verificado no 6º ano EF.

Tabela 58 – Características de desempenho escolar dos estudantes do 8º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação

Características do aluno			Fez recuperação em 2018		Fez Recuperação em Língua Portuguesa	Fez Recuperação em Matemática	Total
			Não fez	Fez			
Recuperação em 2017	Não fez / Sem informação	N	35.344	2.546	1.934	1.241	37.890
		% Li	93,3%	6,7%	5,1%	3,3%	100,0%
	Fez	N	4.900	3.056	2.618	1.409	7.956
		% Li	61,6%	38,4%	32,9%	17,7%	100,0%
	Fez Recuperação em Língua Portuguesa	N	3.574	2.660	2.379	2.626	6.234
		% Li	57,3%	42,7%	38,2%	42,1%	100,0%
Fez Recuperação em Matemática	N	2.792	1.556	1.238	1.057	4.348	
	% Li	64,2%	35,8%	28,5%	24,3%	100,0%	
Aproveitamento em 2017	Reprovado	N	830	502	445	218	1.332
		% Li	62,3%	37,7%	33,4%	16,4%	100,0%
	Aprovado	N	36.106	4.964	4.000	2.379	41.070
		% Li	87,9%	12,1%	9,7%	5,8%	100,0%
	Sem informação	N	3.308	136	107	53	3.444
		% Li	96,1%	3,9%	3,1%	1,5%	100,0%
Total		N	40.244	5.602	4.552	2.650	45.846
		% Li	87,8%	12,2%	9,9%	5,8%	100,0%

Fonte: FCC/DPE, 2020.

As análises de faltas nas turmas regulares e de recuperação de Língua Portuguesa e Matemática foram trabalhadas com o número bruto de faltas enviado pela SME. O ideal seria estabelecer uma relação percentual entre o número de aulas ofertadas no período de matrícula na turma e o total de faltas. Porém, não foi possível estimar o número de aulas de cada disciplina, de forma que os resultados a seguir são tendências que podem trazer um viés, devido ao período diferenciado de matrícula na turma regular ou de recuperação de cada aluno.

As **faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa** por bimestre foram mais acentuadas nos bimestres dois e três, independente da condição de participar do projeto de recuperação ou não, como já detectado na análise do 6º ano do EF. Os estudantes que realizaram recuperação de Língua Portuguesa tiveram, em média, 23 faltas ao ano na turma regular dessa disciplina, superior ao verificado entre os que não participaram da recuperação (19 faltas). Para 50% dos estudantes de recuperação de Língua Portuguesa, o limite foi de 19 faltas, mas consta nesse grupo o número máximo de 147 faltas nessa disciplina ao longo de 2018.

Observou-se que as faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa eram mais frequentes entre estudantes com defasagem idade/série. Os estudantes declarados amarelos e indígenas foram os mais assíduos. Os estudantes das turmas de recuperação de Língua Portuguesa faltaram nas aulas regulares dessa disciplina, em média, mais vezes do que os que não participaram do projeto.

Tabela 59 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação

Realização de recuperação em Matemática em 2018	Estatísticas	Faltas na turma regular de LP bimestre 1 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 2 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 3 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na turma regular de LP 2018
Não fez recuperação de LP em 2018	Nº de estudantes	41.287	41.287	41.287	41.287	41.287
	Média	4,0	4,9	5,7	4,3	18,8
	Desvio padrão	4,7	5,2	5,8	5,2	16,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	3	4	3	15
	Nº máximo de faltas	55	52	76	112	219
Fez recuperação de LP em 2018	Nº de estudantes	4.552	4.552	4.552	4.552	4.552
	Média	5,0	6,0	6,9	5,2	23,0
	Desvio padrão	5,1	5,7	6,4	5,9	18,2
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	4	5	5	4	19
	Nº máximo de faltas	37	47	52	56	147
Total	Nº de estudantes	45.839	45.839	45.839	45.839	45.839
	Média	4,1	5,0	5,8	4,4	19,2
	Desvio padrão	4,7	5,2	5,9	5,3	16,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	4	3	15
	Nº máximo de faltas	55	52	76	112	219

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 60 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo os perfis dos estudantes

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de LP bimestre 1 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 2 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 3 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na turma regular de LP 2018
Defasagem idade/série	Com defasagem	Nº de estudantes	5.075	5.075	5.075	5.075	5.075
		Média	5,9	7,2	8,6	6,4	28,1
		Desvio padrão	6,3	6,8	7,6	7,2	21,9
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	4	6	7	4	23
	Nº máximo de faltas	55	49	54	88	185	
	Sem defasagem	Nº de estudantes	40.764	40.764	40.764	40.764	40.764
		Média	3,9	4,7	5,5	4,1	18,1
		Desvio padrão	4,5	4,9	5,5	4,9	15,3
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
Mediana		2	3	4	3	14	
Nº máximo de faltas	51	52	76	112	219		
Sexo do aluno	Feminino	Nº de estudantes	22.242	22.242	22.242	22.242	22.242
		Média	4,0	4,9	5,9	4,3	19,1
		Desvio padrão	4,7	5,2	5,9	5,2	16,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	4	4	3	15
	Nº máximo de faltas	49	52	76	112	219	
	Masculino	Nº de estudantes	23.597	23.597	23.597	23.597	23.597
		Média	4,1	5,0	5,8	4,4	19,3
		Desvio padrão	4,8	5,3	5,9	5,3	16,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
Mediana		3	4	4	3	15	
Nº máximo de faltas	55	49	66	72	157		
Raça/cor do aluno	Não declarada	Nº de estudantes	7.016	7.016	7.016	7.016	7.016
		Média	4,1	5,0	5,9	4,4	19,4
		Desvio padrão	4,9	5,3	5,9	5,1	16,6
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	4	4	3	15
	Nº máximo de faltas	51	47	76	53	142	
	Amarela	Nº de estudantes	145	145	145	145	145
		Média	3,5	4,5	4,6	3,5	16,1
		Desvio padrão	4,7	3,8	5,5	4,4	13,8
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	4	3	2	13
	Nº máximo de faltas	34	18	32	32	86	
	Indígena	Nº de estudantes	79	79	79	79	79
		Média	3,5	4,5	5,1	4,4	17,6
		Desvio padrão	4,6	4,3	5,5	5,3	14,9
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	2	4	3	3	13
	Nº máximo de faltas	19	18	27	35	69	
	Parda	Nº de estudantes	14.687	14.687	14.687	14.687	14.687
		Média	4,1	5,0	5,9	4,4	19,4
Desvio padrão		4,8	5,3	5,9	5,4	16,7	
Nº mínimo de faltas		0	0	0	0	0	
Mediana		3	4	4	3	15	
Nº máximo de faltas	48	52	54	54	169		

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de LP bimestre 1 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 2 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 3 2018	Faltas na turma regular de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na turma regular de LP 2018
Raça/cor do aluno	Preta	Nº de estudantes	1.943	1.943	1.943	1.943	1.943
		Média	4,1	4,9	6,1	4,4	19,5
		Desvio padrão	4,7	5,2	6,2	5,3	16,7
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	4	4	3	15
		Nº máximo de faltas	39	43	66	52	185
	Não branca	Nº de estudantes	16.854	16.854	16.854	16.854	16.854
		Média	4,1	5,0	5,9	4,4	19,4
		Desvio padrão	4,8	5,3	5,9	5,3	16,7
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Nº máximo de faltas	48	52	66	54	185
	Branca	Nº de estudantes	21.969	21.969	21.969	21.969	21.969
		Média	4,1	4,9	5,8	4,3	19,1
		Desvio padrão	4,7	5,2	5,8	5,3	16,3
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
Nº máximo de faltas		55	47	60	112	219	
Total	Nº de estudantes	45.839	45.839	45.839	45.839	45.839	
	Média	4,1	5,0	5,8	4,4	19,2	
	Desvio padrão	4,7	5,2	5,9	5,3	16,5	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	3	4	4	3	15	
	Nº máximo de faltas	55	52	76	112	219	

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Nas **aulas regulares de Matemática** as faltas também foram mais comuns nos bimestres dois e três, para todos os estudantes; entretanto, entre os que fizeram recuperação dessa disciplina, notou-se maior número médio de faltas: 25 faltas no ano, enquanto os que não fizeram recuperação tiveram 20 faltas, em média. Ao analisar a mediana em cada subgrupo de análise, vemos que ao menos 50% dos estudantes não fizeram recuperação de Matemática, tiveram até 16 faltas na turma regular, enquanto 50% dos que fizeram recuperação tiveram até 20 faltas.

As faltas em aulas regulares de Matemática foram bem superiores entre estudantes com defasagem idade/série (30 faltas, em média) e um pouco mais elevadas entre pretos (22 faltas, em média).

Tabela 61 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a participação em turmas de recuperação

Realização de recuperação em Matemática em 2018	Estatísticas	Faltas na turma regular de MT bimestre 1 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 2 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 3 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 4 2018	Total de faltas na turma regular de MT 2018
Não fez recuperação de MT em 2018	Nº de estudantes	43.191	43.191	43.191	43.191	43.191
	Média	4,3	5,2	6,2	4,6	20,3
	Desvio padrão	4,8	5,4	6,0	5,4	16,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	5	3	16
	Nº máximo de faltas	55	51	70	118	246
Fez recuperação de MT em 2018	Nº de estudantes	2.650	2.650	2.650	2.650	2.650
	Média	5,5	6,2	7,5	5,4	24,5
	Desvio padrão	5,4	6,0	6,7	5,7	19,0
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	4	5	6	4	20
	Nº máximo de faltas	37	52	48	54	170
Total	Nº de estudantes	45.841	45.841	45.841	45.841	45.841
	Média	4,4	5,3	6,3	4,6	20,5
	Desvio padrão	4,8	5,4	6,1	5,4	17,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	5	3	16
	Nº máximo de faltas	55	52	70	118	246

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 62 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas regulares de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo perfis dos estudantes

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de MT bimestre 1 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 2 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 3 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 4 2018	Total de faltas na turma regular de MT 2018
Defasagem idade/série	Com defasagem	Nº de estudantes	5.076	5.076	5.076	5.076	5.076
		Média	6,3	7,7	9,0	6,7	29,6
		Desvio padrão	6,3	7,0	7,7	7,4	22,2
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	5	6	7	5	25
		Nº máximo de faltas	49	51	55	78	177
	Sem defasagem	Nº de estudantes	40.765	40.765	40.765	40.765	40.765
		Média	4,1	5,0	5,9	4,4	19,4
		Desvio padrão	4,6	5,1	5,8	5,0	16,0
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Nº máximo de faltas	55	52	70	118	246

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de MT bimestre 1 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 2 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 3 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 4 2018	Total de faltas na turma regular de MT 2018
Sexo do aluno	Feminino	Nº de estudantes	22.241	22.241	22.241	22.241	22.241
		Média	4,3	5,2	6,4	4,7	20,5
		Desvio padrão	4,8	5,4	6,1	5,5	17,3
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	4	5	3	16
	Nº máximo de faltas	49	52	64	118	246	
	Masculino	Nº de estudantes	23.600	23.600	23.600	23.600	23.600
		Média	4,4	5,4	6,2	4,5	20,5
		Desvio padrão	4,9	5,4	6,0	5,3	16,9
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
Mediana		3	4	5	3	17	
Nº máximo de faltas	55	51	70	63	147		
Raça/cor do aluno	Não declarada	Nº de estudantes	7.017	7.017	7.017	7.017	7.017
		Média	4,3	5,3	6,4	4,6	20,5
		Desvio padrão	4,9	5,6	6,3	5,4	17,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	4	5	3	16
		Nº máximo de faltas	48	52	70	58	170
	Amarela	Nº de estudantes	145	145	145	145	145
		Média	3,9	4,7	5,1	4,3	17,9
		Desvio padrão	4,2	4,2	5,7	5,4	15,7
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	4	4	3	14
		Nº máximo de faltas	27	21	39	42	112
	Indígena	Nº de estudantes	79	79	79	79	79
		Média	4,0	5,9	6,1	4,2	20,2
		Desvio padrão	4,2	6,0	6,6	5,7	18,2
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	5	5	2	15
		Nº máximo de faltas	17	35	31	35	104
	Parda	Nº de estudantes	14.686	14.686	14.686	14.686	14.686
		Média	4,3	5,3	6,4	4,7	20,7
		Desvio padrão	4,8	5,5	6,1	5,5	17,1
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	4	5	3	17
		Nº máximo de faltas	42	51	54	63	155
Preta	Nº de estudantes	1.942	1.942	1.942	1.942	1.942	
	Média	4,5	5,4	6,7	4,7	21,3	
	Desvio padrão	5,0	5,5	6,5	5,6	18,0	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	3	4	5	3	17	
	Nº máximo de faltas	40	38	50	52	177	

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na turma regular de MT bimestre 1 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 2 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 3 2018	Faltas na turma regular de MT bimestre 4 2018	Total de faltas na turma regular de MT 2018
Raça/cor do aluno	Não branca	Nº de estudantes	16.852	16.852	16.852	16.852	16.852
		Média	4,35	5,33	6,37	4,7	20,74
		Desvio padrão	4,844	5,479	6,102	5,481	17,235
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	4	5	3	17
		Nº máximo de faltas	42	51	54	63	177
	Branca	Nº de estudantes	21.972	21.972	21.972	21.972	21.972
		Média	4,4	5,2	6,2	4,6	20,3
		Desvio padrão	4,8	5,3	6,0	5,3	16,8
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	3	4	5	3	16
		Nº máximo de faltas	55	51	64	118	246
Total	Nº de estudantes	45.841	45.841	45.841	45.841	45.841	
	Média	4,4	5,3	6,3	4,6	20,5	
	Desvio padrão	4,8	5,4	6,1	5,4	17,1	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	3	4	5	3	16	
	Nº máximo de faltas	55	52	70	118	246	

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Quando a análise recai sobre as **faltas dos estudantes do 6º ano EF nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa**, a média é de 17 faltas ao ano. As tendências foram de faltas mais frequentes entre estudantes com defasagem idade/série, do sexo masculino e não brancos – sobretudo pardos. Metade dos defasados teve até 14 faltas no ano.

Tabela 63 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo perfis dos estudantes

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na recuperação de LP bimestre 1 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 2 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 3 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na recuperação de LP 2018
Defasagem idade/série	Com defasagem	Nº de estudantes	1.028	1.028	1.028	1.028	1.028
		Média	3,8	8,5	4,9	2,5	19,7
		Desvio padrão	5,8	9,4	7,9	6,4	20,6
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	6	0	0	14
	Sem defasagem	Nº de estudantes	3.524	3.524	3.524	3.524	3.524
		Média	3,0	6,5	4,1	2,3	15,9
		Desvio padrão	5,4	8,7	7,1	6,4	19,3
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	10
Sexo do aluno	Feminino	Nº de estudantes	1.624	1.624	1.624	1.624	1.624
		Média	3,2	6,7	4,0	2,3	16,2
		Desvio padrão	5,7	8,9	7,0	5,9	19,4
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	10
	Masculino	Nº de estudantes	2.928	2.928	2.928	2.928	2.928
		Média	3,2	7,1	4,4	2,4	17,1
		Desvio padrão	5,4	8,9	7,5	6,6	19,8
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	4	0	0	10
Raça/cor do aluno	Não declarada	Nº de estudantes	733	733	733	733	733
		Média	2,6	6,6	4,4	2,1	15,8
		Desvio padrão	5,1	9,3	7,3	6,2	20,3
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
	Amarela	Nº de estudantes	13	13	13	13	13
		Média	2,2	5,5	3,7	2,9	14,3
		Desvio padrão	3,9	6,8	5,8	5,6	18,4
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	2	0	12
	Indígena	Nº de estudantes	7	7	7	7	7
		Média	5,7	6,0	2,3	3,1	17,1
		Desvio padrão	10,0	8,7	3,7	7,5	16,8
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	10
	Parda	Nº de estudantes	1.549	1.549	1.549	1.549	1.549
		Média	3,5	7,7	4,9	2,5	18,5
		Desvio padrão	5,9	9,3	8,1	6,3	20,8
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	4	0	0	12
		Nº máximo de faltas	36	52	62	60	132

Perfil do aluno	DRE	Estatísticas	Faltas na recuperação de LP bimestre 1 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 2 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 3 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na recuperação de LP 2018
Raça/cor do aluno	Preta	Nº de estudantes	230	230	230	230	230
		Média	3,0	7,8	4,4	2,4	17,6
		Desvio padrão	4,9	9,5	7,7	6,4	19,4
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	4	0	0	12
		Nº máximo de faltas	28	52	62	40	118
	Não branca	Nº de estudantes	1.799	1.799	1.799	1.799	1.799
		Média	3,5	7,7	4,8	2,5	18,4
		Desvio padrão	5,8	9,3	8,1	6,3	20,6
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	4	0	0	12
		Nº máximo de faltas	36	52	62	60	132
	Branca	Nº de estudantes	2.020	2.020	2.020	2.020	2.020
		Média	3,1	6,5	3,8	2,3	15,7
		Desvio padrão	5,4	8,3	6,6	6,5	18,4
Nº mínimo de faltas		0	0	0	0	0	
Mediana		0	2	0	0	10	
Nº máximo de faltas		34	52	40	58	126	
Total	Nº de estudantes	4.552	4.552	4.552	4.552	4.552	
	Média	3,2	7,0	4,3	2,4	16,8	
	Desvio padrão	5,5	8,9	7,3	6,4	19,7	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	0	2	0	0	10	
	Nº máximo de faltas	36	52	62	60	132	

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Em média, os estudantes tiveram 14 faltas nas **turmas de recuperação de Matemática**, menos do que em Língua Portuguesa (17 faltas). O bimestre mais crítico quanto a esse aspecto foi o segundo. Reafirmam-se as tendências de mais faltas entre estudantes com defasagem idade/série e não brancos, sobretudo pardos.

Tabela 64 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo perfis dos estudantes

Perfil do aluno		Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018	Total de faltas na recuperação de MT 2018
Defasagem idade/série	Com defasagem	Nº de estudantes	530	530	530	530	530
		Média	2,4	6,0	3,7	3,0	15,1
		Desvio padrão	4,5	7,5	6,3	6,9	16,6
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	10
	Sem defasagem	Nº de estudantes	2.120	2.120	2.120	2.120	2.120
		Média	2,1	5,3	3,3	2,4	13,1
		Desvio padrão	4,6	7,0	5,9	5,9	15,8
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
Sexo do aluno	Feminino	Nº de estudantes	1.083	1.083	1.083	1.083	1.083
		Média	2,4	5,5	3,3	2,4	13,6
		Desvio padrão	5,1	7,3	5,9	5,9	16,4
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	6
	Masculino	Nº de estudantes	1.567	1.567	1.567	1.567	1.567
		Média	2,0	5,4	3,4	2,6	13,4
		Desvio padrão	4,2	7,0	6,0	6,3	15,8
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
Raça/cor do aluno	Não declarada	Nº de estudantes	399	399	399	399	399
		Média	2,0	5,1	3,6	1,7	12,4
		Desvio padrão	4,5	7,1	6,7	4,9	16,0
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	1	0	0	6
	Amarela	Nº de estudantes	36	38	40	38	92
		Média	7	7	7	7	7
		Desvio padrão	0,0	0,9	1,0	0,0	1,9
		Nº mínimo de faltas	0,0	2,3	2,2	0,0	3,2
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Indígena	Mediana	0	0	0	0	0
		Nº máximo de faltas	0	6	6	0	7
		Nº de estudantes	8	8	8	8	8
		Média	1,5	7,0	6,3	3,3	18,0
		Desvio padrão	3,0	6,2	8,9	7,7	14,1
	Parda	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	6	1	0	20
		Nº máximo de faltas	8	16	20	22	36
		Nº de estudantes	880	880	880	880	880
		Média	2,3	5,5	3,5	2,8	14,0
Preta	Desvio padrão	4,6	7,3	6,2	6,3	17,0	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	0	2	0	0	8	
	Nº máximo de faltas	28	40	38	38	92	
	Nº de estudantes	131	131	131	131	131	
Preta	Média	1,8	5,3	2,8	3,0	12,8	
	Desvio padrão	3,5	6,6	5,1	6,7	14,2	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	0	2	0	0	8	
Preta	Nº máximo de faltas	16	27	20	32	56	

Perfil do aluno		Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018	Total de faltas na recuperação de MT 2018
Raça/cor do aluno	Não branca	Nº de estudantes	1.026	1.026	1.026	1.026	1.026
		Média	2,2	5,5	3,4	2,8	13,8
		Desvio padrão	4,5	7,2	6,1	6,4	16,6
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
	Branca	Nº de estudantes	1.225	1.225	1.225	1.225	1.225
		Média	2,3	5,6	3,3	2,6	13,6
		Desvio padrão	4,7	7,1	5,7	6,3	15,5
		Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
		Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	36	36	40	38	94	
Total	Nº de estudantes	2.650	2.650	2.650	2.650	2.650	
	Média	2,2	5,5	3,4	2,5	13,5	
	Desvio padrão	4,6	7,1	6,0	6,1	16,0	
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0	
	Mediana	0	2	0	0	8	
	Nº máximo de faltas	36	40	40	38	94	

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 65 – Desempenho nas provas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática da Prova São Paulo 2018, segundo perfis do aluno do 8º ano do EF e a realização de recuperação

Característica de Perfil	Realização de recuperação na disciplina em 2018	Língua Portuguesa PSP 2018			Redação PSP 2018			Matemática PSP 2018		
		Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão
Com defasagem idade/série	Não fez	3.585	209,9	46,2	3.585	21,7	31,8	4.018	213,7	36,7
	Fez	936	194,4	42,3	936	16,4	28,0	478	206,8	31,9
Sem defasagem idade/série	Não fez	35.023	238,5	46,4	35.023	39,2	37,3	36.054	233,6	40,5
	Fez	3.279	199,9	43,9	3.279	21,0	30,7	1.958	210,0	33,1
Sexo Feminino	Não fez	19.311	243,9	45,2	19.311	43,0	37,8	19.652	230,3	38,7
	Fez	1.506	203,5	44,1	1.506	24,6	32,9	979	209,0	32,2
Sexo Masculino	Não fez	19.297	227,8	47,6	19.297	32,1	35,7	20.420	232,8	42,3
	Fez	2.709	196,1	43,2	2.709	17,3	28,2	1.457	209,6	33,4
Raça/cor: Não declarada	Não fez	5.884	235,3	47,1	5.884	37,7	37,1	6.122	230,6	39,8
	Fez	684	196,0	44,2	684	19,3	29,7	367	207,4	34,4
Raça/cor: Amarela	Não fez	123	235,7	50,6	123	38,3	36,3	125	239,4	45,6
	Fez	13	223,5	56,7	13	16,2	31,2	7	209,7	22,0
Raça/cor: Indígena	Não fez	68	230,7	48,2	68	34,2	37,5	64	225,3	35,0
	Fez	7	198,7	61,4	7	8,6	22,7	7	206,7	33,5
Raça/cor: Parda	Não fez	12.308	231,7	47,5	12.308	35,1	36,7	12.776	228,0	39,7
	Fez	1.426	195,5	43,6	1.426	19,1	29,7	807	208,5	32,1
Raça/cor: Preta	Não fez	1.584	226,9	49,2	1.584	32,5	36,2	1.683	222,7	38,9
	Fez	215	192,7	42,6	215	15,1	27,0	120	201,5	31,3
Raça/cor: Não Branca	Não fez	14.083	231,2	47,7	14.083	34,8	36,7	14.648	227,4	39,7
	Fez	1.661	195,4	43,7	1.661	18,5	29,4	941	207,6	31,9
Raça/cor: Branca	Não fez	18.641	239,6	46,3	18.641	39,5	37,4	19.302	235,0	41,2
	Fez	1.870	202,7	43,1	1.870	21,5	31,0	1.128	211,5	33,1
Total	Não fez	38.608	235,9	47,1	38.608	37,5	37,2	40.072	231,6	40,6
	Fez	4.215	198,7	43,6	4.215	19,9	30,2	2.436	209,4	32,9

Fonte: FCC/DPE, 2020.

As médias nos diferentes instrumentos da Prova São Paulo 2018 foram estimadas para os diferentes perfis dos estudantes. É patente que os desempenhos entre estudantes com defasagem idade/série são mais baixos, mesmo se comparados entre aqueles que fizeram recuperação em 2018. Situação semelhante pode ser afirmada quanto ao sexo do aluno, sendo que as meninas do grupo de recuperação tenderam a obter notas mais elevadas do que os meninos dessas mesmas turmas, exceto em Matemática, em que as diferenças são irrelevantes. No grupo de recuperação, a análise do desempenho por raça-cor evidencia que os estudantes não brancos alcançaram desempenhos médios menos favoráveis, sobretudo os pretos.

Dessa forma, assim como detectado no 6º ano do EF, os estudantes das turmas de recuperação do 8º ano do EF não são homogêneos quanto às características de perfil, havendo subgrupos que enfrentavam maiores dificuldades de aprendizagem e tenderam a faltar mais nas aulas regulares e de recuperação. O planejamento das aulas de recuperação deve levar em conta essa diversidade e estimular a presença nas aulas de forma a promover maior equidade na aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

9.6 Faltas às aulas e o contexto das escolas

Como no 6º ano EF, a caracterização do contexto das escolas das turmas de 8º ano EF foi feita pelas variáveis Diretoria Regional de Ensino e Índice Paulista de Vulnerabilidade Social nos distritos do município de São Paulo.

O que chama a atenção na distribuição dos estudantes nos distritos paulistanos, caracterizados segundo a presença de domicílios com IPVS, é que nos distritos onde mais de 30% dos domicílios tem IPVS alto ou muito alto o percentual de estudantes em turmas de recuperação é mais elevado, igual a 25,9% dos que participaram do projeto de apoio. Já nos distritos onde esse índice é muito baixo ou baixo a tendência é de maior presença de estudantes que não fizeram recuperação. Esses dados reiteram que a desigualdade social está muito atrelada ao desempenho na escola entre crianças e jovens.

Tabela 66 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a DRE

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Nº de escolas do estudo de faltas	Fez recuperação em 2018					
		Fez		Não fez		Total	
		N	% Col	N	% Col	N	% Col
Até 5% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	115	7.201	17,9%	1.182	21,1%	8.383	18,3%
De 6 a 10% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	52	3.918	9,7%	713	12,7%	4.631	10,1%
De 11 a 15% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	71	4.912	12,2%	735	13,1%	5.647	12,3%
De 16 a 20% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	92	6.653	16,5%	957	17,1%	7.610	16,6%
De 21 a 25% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	38	2.985	7,4%	316	5,6%	3.301	7,2%
De 26 a 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	53	4.163	10,3%	596	10,6%	4.759	10,4%
Mais de 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	124	10.412	25,9%	1.103	19,7%	11.515	25,1%
Total geral	545	40.244	100,0%	5.602	100,0%	45.846	100,0%

Fonte: FCC/DPE, 2020.

As médias das **faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa** sugerem que as ausências dos estudantes do 8º ano do EF nas atividades de apoio foram um pouco mais comuns na DRE Ipiranga, Itaquera e Jaçanã/Tremembé. Por outro lado, a DRE Pirituba/Jaraguá obteve média de faltas um pouco mais baixa do que as demais diretorias.

Tabela 67 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a DRE

DRE	Estatísticas	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 1 2018	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 2 2018	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 3 2018	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na recuperação de LP 2018
BUTANTÃ	Nº de estudantes	2.318	2.318	2.318	2.318	2.318
	Média	3,8	4,8	6,0	3,9	18,5
	Desvio padrão	4,4	5,4	6,8	5,9	17,4
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	3	4	2	14
	Nº máximo de faltas	37	46	54	52	153
CAMPO LIMPO	Nº de estudantes	5.798	5.798	5.798	5.798	5.798
	Média	4,0	5,0	5,9	4,4	19,3
	Desvio padrão	4,8	5,2	5,9	5,4	16,6
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	4	4	3	15
	Nº máximo de faltas	46	49	60	112	219
CAPELA DO SOCORRO	Nº de estudantes	2.726	2.726	2.726	2.726	2.726
	Média	3,9	5,0	5,5	4,3	18,8
	Desvio padrão	4,6	4,9	5,3	4,9	15,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	4	4	3	15
	Nº máximo de faltas	37	46	48	88	169
FREGUESIA/BRASILÂNDIA	Nº de estudantes	3.121	3.121	3.121	3.121	3.121
	Média	3,8	5,1	5,9	4,5	19,3
	Desvio padrão	4,5	5,3	5,7	4,9	15,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	4	5	3	16
	Nº máximo de faltas	49	47	66	43	140
GUAIANASES	Nº de estudantes	3.279	3.279	3.279	3.279	3.279
	Média	4,1	5,0	5,9	4,4	19,4
	Desvio padrão	4,8	5,4	5,8	5,2	16,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	4	3	15
	Nº máximo de faltas	55	52	76	72	153
IPIRANGA	Nº de estudantes	2.557	2.557	2.557	2.557	2.557
	Média	4,6	5,4	6,4	4,9	21,2
	Desvio padrão	5,1	5,3	6,2	5,3	17,2
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	5	4	17
	Nº máximo de faltas	43	45	44	52	157
ITAQUERA	Nº de estudantes	2.741	2.741	2.741	2.741	2.741
	Média	4,7	5,6	5,8	4,6	20,6
	Desvio padrão	5,1	5,7	6,2	5,6	17,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	4	3	16
	Nº máximo de faltas	34	48	48	56	140

DRE	Estatísticas	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 1 2018	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 2 2018	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 3 2018	Faltas na turma de recuperação de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na recuperação de LP 2018
JACANÃ/ TREMEMBE	Nº de estudantes	3.199	3.199	3.199	3.199	3.199
	Média	4,6	5,3	6,1	4,7	20,7
	Desvio padrão	4,9	5,4	6,0	6,0	17,6
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	5	3	17
	Nº máximo de faltas	51	43	49	54	152
PENHA	Nº de estudantes	2.992	2.992	2.992	2.992	2.992
	Média	4,3	4,7	5,8	4,6	19,4
	Desvio padrão	4,6	4,6	5,5	4,8	15,0
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	4	3	16
	Nº máximo de faltas	42	44	53	50	112
PIRITUBA/ JARAGUÁ	Nº de estudantes	5.201	5.201	5.201	5.201	5.201
	Média	3,3	4,0	4,9	3,4	15,5
	Desvio padrão	4,6	4,8	5,8	4,9	15,8
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	2	3	2	11
	Nº máximo de faltas	48	47	52	53	185
SANTO AMARO	Nº de estudantes	2.607	2.607	2.607	2.607	2.607
	Média	4,0	5,1	6,2	4,3	19,5
	Desvio padrão	4,7	5,3	5,8	5,4	16,6
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	2	4	5	3	16
	Nº máximo de faltas	45	47	50	102	148
SAO MATEUS	Nº de estudantes	4.307	4.307	4.307	4.307	4.307
	Média	4,4	5,3	5,9	4,6	20,2
	Desvio padrão	4,9	5,4	5,8	5,1	16,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	4	3	16
	Nº máximo de faltas	45	47	50	50	132
SAO MIGUEL	Nº de estudantes	4.993	4.993	4.993	4.993	4.993
	Média	4,1	5,1	6,0	4,5	19,6
	Desvio padrão	4,6	5,3	5,8	5,0	16,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	4	3	16
	Nº máximo de faltas	36	47	50	50	147
Total	Nº de estudantes	45.839	45.839	45.839	45.839	45.839
	Média	4,1	5,0	5,8	4,4	19,2
	Desvio padrão	4,7	5,2	5,9	5,3	16,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	3	4	4	3	15
	Nº máximo de faltas	55	52	76	112	219

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Observando as médias e medianas das faltas em **turmas de recuperação de Língua Portuguesa** segundo o IPVS do distrito onde se localiza a escola, percebe-se que há tendência há aumento de faltas nos distritos com mais de 25% de domicílios com alto ou muito alto IPVS.

Tabela 68 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Língua Portuguesa entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Estatísticas	Faltas na recuperação de LP bimestre 1 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 2 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 3 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na recuperação de LP 2018
Até 5% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	916	916	916	916	916
	Média	3,1	6,4	3,6	2,0	15,0
	Desvio padrão	6,1	8,5	6,0	5,5	17,7
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	10
	Nº máximo de faltas	36	40	36	46	104
De 6 a 10% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	557	557	557	557	557
	Média	3,4	8,2	4,2	3,5	19,3
	Desvio padrão	4,8	9,7	6,7	8,2	19,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	14
	Nº máximo de faltas	22	38	38	44	118
De 11 a 15% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	600	600	600	600	600
	Média	2,9	5,0	3,5	1,5	12,8
	Desvio padrão	5,1	7,3	6,6	4,2	17,4
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	5
	Nº máximo de faltas	26	32	28	38	84
De 16 a 20% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	763	763	763	763	763
	Média	3,8	7,4	5,5	2,4	19,1
	Desvio padrão	5,5	9,0	8,4	5,9	19,8
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	12
	Nº máximo de faltas	28	40	40	34	106
De 21 a 25% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	261	261	261	261	261
	Média	1,8	5,7	3,8	2,2	13,5
	Desvio padrão	4,4	8,1	6,6	6,3	20,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	1	0	0	6
	Nº máximo de faltas	24	36	30	36	126
De 26 a 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	546	546	546	546	546
	Média	3,1	7,9	3,8	3,4	18,1
	Desvio padrão	5,7	10,4	8,3	9,1	23,6
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	9
	Nº máximo de faltas	33	52	62	60	132

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Estatísticas	Faltas na recuperação de LP bimestre 1 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 2 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 3 2018	Faltas na recuperação de LP bimestre 4 2018	Total de faltas na recuperação de LP 2018
Mais de 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Nº de estudantes	909	909	909	909	909
	Média	3,2	7,6	5,0	1,9	17,8
	Desvio padrão	5,7	8,6	7,8	5,4	19,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	5	0	0	12
	Nº máximo de faltas	36	40	44	40	132
Total	Nº de estudantes	4.552	4.552	4.552	4.552	4.552
	Média	3,2	7,0	4,3	2,4	16,8
	Desvio padrão	5,5	8,9	7,3	6,4	19,7
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	10
	Nº máximo de faltas	36	52	62	60	132

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Quanto às faltas nas **turmas de recuperação de Matemática**, há propensão a maior média de faltas no ano nas DREs Capela do Socorro, Campo Limpo e São Miguel. Não foram notadas diferenças significativas nas médias de faltas segundo a classificação do IPVS do distrito onde a escola está localizada.

Tabela 69 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a DRE

DRE	Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
BUTANTÃ	Nº de estudantes	66	66	66	66	66
	Média	2,6	2,9	2,5	0,2	8,2
	Desvio padrão	4,1	3,8	4,4	0,8	9,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	5
	Nº máximo de faltas	18	20	14	4	42
CAMPO LIMPO	Nº de estudantes	307	307	307	307	307
	Média	2,1	5,7	6,1	3,4	17,2
	Desvio padrão	3,8	7,6	8,2	6,6	18,7
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	2	0	12
	Nº máximo de faltas	18	36	40	28	94
CAPELA DO SOCORRO	Nº de estudantes	43	43	43	43	43
	Média	7,8	9,3	7,4	6,4	30,9
	Desvio padrão	7,9	6,8	7,9	7,7	20,2
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	6	12	4	2	32
	Nº máximo de faltas	20	18	20	22	68

DRE	Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
FREGUESIA/ BRASILÂNDIA	Nº de estudantes	115	115	115	115	115
	Média	2,3	6,2	2,7	4,4	15,6
	Desvio padrão	4,6	6,5	6,2	7,6	16,1
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	12
	Nº máximo de faltas	18	21	33	28	87
GUAIANASES	Nº de estudantes	218	218	218	218	218
	Média	0,7	5,8	2,5	1,6	10,6
	Desvio padrão	1,7	6,7	4,8	3,6	11,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	6
	Nº máximo de faltas	8	20	18	14	38
IPIRANGA	Nº de estudantes	243	243	243	243	243
	Média	3,9	5,2	3,1	1,6	13,7
	Desvio padrão	6,0	6,4	5,3	4,6	15,8
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	18	31	22	24	76
ITAQUERA	Nº de estudantes	241	241	241	241	241
	Média	2,6	4,7	2,3	4,6	14,2
	Desvio padrão	4,3	6,7	4,3	8,2	14,4
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	10
	Nº máximo de faltas	16	34	22	32	60
JACANÃ/ TREMEMBE	Nº de estudantes	176	176	176	176	176
	Média	0,8	7,3	4,3	1,4	13,9
	Desvio padrão	3,9	8,2	5,9	5,1	15,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	2	0	8
	Nº máximo de faltas	32	36	24	22	90
PENHA	Nº de estudantes	282	282	282	282	282
	Média	2,0	4,7	3,0	1,3	11,0
	Desvio padrão	3,9	7,6	5,3	4,2	12,7
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	6
	Nº máximo de faltas	18	32	30	28	62
PIRITUBA/ JARAGUÁ	Nº de estudantes	176	176	176	176	176
	Média	0,8	3,2	1,2	0,4	5,6
	Desvio padrão	2,5	6,4	3,6	2,0	10,4
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	0
	Nº máximo de faltas	10	27	18	22	42
SANTO AMARO	Nº de estudantes	161	161	161	161	161
	Média	0,5	5,0	2,5	3,2	11,2
	Desvio padrão	1,6	6,4	5,9	5,8	13,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	4
	Nº máximo de faltas	8	20	20	24	40

DRE	Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
SAO MATEUS	Nº de estudantes	280	280	280	280	280
	Média	1,9	5,1	3,9	3,3	14,2
	Desvio padrão	3,9	6,3	5,9	6,9	16,9
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	18	20	22	30	80
SAO MIGUEL	Nº de estudantes	342	342	342	342	342
	Média	3,4	7,0	3,2	2,5	16,2
	Desvio padrão	6,6	8,0	6,4	7,5	19,4
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	10
	Nº máximo de faltas	36	40	32	38	92
Total	Nº de estudantes	2.650	2.650	2.650	2.650	2.650
	Média	2,2	5,5	3,4	2,5	13,5
	Desvio padrão	4,6	7,1	6,0	6,1	16,0
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	36	40	40	38	94

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 70 – Estatísticas referentes às faltas nas turmas de recuperação de Matemática entre os estudantes do 8º ano do EF, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
Até 5% dos domicílios com IVPS alto ou muito alto	Nº de estudantes	671	671	671	671	671
	Média	2,6	5,7	3,4	2,1	13,8
	Desvio padrão	5,2	7,4	5,6	5,7	15,2
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	9
	Nº máximo de faltas	32	36	30	32	90
De 6 a 10% dos domicílios com IVPS alto ou muito alto	Nº de estudantes	285	285	285	285	285
	Média	1,7	5,9	3,0	3,6	14,2
	Desvio padrão	3,3	6,9	5,2	7,5	14,5
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	3	0	0	9
	Nº máximo de faltas	14	20	22	30	58
De 11 a 15% dos domicílios com IVPS alto ou muito alto	Nº de estudantes	297	297	297	297	297
	Média	1,7	3,4	2,1	0,7	7,8
	Desvio padrão	3,3	5,6	4,6	2,4	10,8
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	4
	Nº máximo de faltas	18	31	22	22	56

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Estatísticas	Faltas na recuperação de MT bimestre 1 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 2 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 3 2018 SME	Faltas na recuperação de MT bimestre 4 2018 SME	Total de faltas na recuperação de MT 2018 SME
De 16 a 20% dos domicílios com IVPS alto ou muito alto	Nº de estudantes	490	490	490	490	490
	Média	2,6	5,1	3,7	3,9	15,3
	Desvio padrão	4,5	7,1	6,3	6,9	16,6
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	10
	Nº máximo de faltas	18	34	40	24	80
De 21 a 25% dos domicílios com IVPS alto ou muito alto	Nº de estudantes	145	145	145	145	145
	Média	0,3	6,2	3,2	3,5	13,2
	Desvio padrão	1,3	6,5	5,2	5,6	12,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	10
	Nº máximo de faltas	8	18	18	22	38
De 26 a 30% dos domicílios com IVPS alto ou muito alto	Nº de estudantes	222	222	222	222	222
	Média	1,1	3,8	2,7	2,9	10,5
	Desvio padrão	3,1	5,7	5,9	6,4	16,0
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	0	0	0	4
	Nº máximo de faltas	18	21	33	28	87
Mais de 30% dos domicílios com IVPS alto ou muito alto	Nº de estudantes	540	540	540	540	540
	Média	2,8	6,9	4,2	1,7	15,6
	Desvio padrão	5,8	8,0	7,3	6,2	19,3
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	4	0	0	8
	Nº máximo de faltas	36	40	40	38	94
Total	Nº de estudantes	2.650	2.650	2.650	2.650	2.650
	Média	2,2	5,5	3,4	2,5	13,5
	Desvio padrão	4,6	7,1	6,0	6,1	16,0
	Nº mínimo de faltas	0	0	0	0	0
	Mediana	0	2	0	0	8
	Nº máximo de faltas	36	40	40	38	94

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 71 – Estatísticas referentes ao desempenho dos estudantes do 8º ano do EF na Prova São Paulo 2018, em Língua Portuguesa, Redação e Matemática, segundo a DRE

DRE	Realização de recuperação na disciplina em 2018	Língua Portuguesa PSP 2018			Redação PSP 2018			Matemática PSP 2018		
		Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão
BUTANTÃ	Não fez	1.849	235,3	46,2	1.849	36,1	37,0	2.089	227,5	40,6
	Fez	308	196,6	41,1	308	20,7	30,8	62	206,0	31,1
CAMPO LIMPO	Não fez	4.749	237,8	46,4	4.749	38,4	37,0	5.143	230,7	40,4
	Fez	687	203,7	44,7	687	21,7	30,8	293	213,9	33,5
CAPELA DO SOCORRO	Não fez	2.452	239,8	45,3	2.452	38,7	37,4	2.504	234,6	40,2
	Fez	102	202,2	37,6	102	17,3	29,1	39	212,8	29,4
FREGUESIA/BRASILÂNDIA	Não fez	2.738	228,0	47,8	2.738	33,9	35,9	2.800	225,5	38,4
	Fez	181	188,0	40,3	181	12,8	24,5	103	202,8	32,0
GUAIANASES	Não fez	2.680	232,0	46,2	2.680	37,3	36,9	2.813	227,5	38,5
	Fez	321	189,6	43,5	321	18,1	29,0	198	205,3	30,9
IPIRANGA	Não fez	2.031	241,6	46,9	2.031	39,3	37,5	2.177	237,8	41,8
	Fez	330	207,4	44,1	330	21,3	31,0	226	212,1	33,5
ITAQUERA	Não fez	2.314	234,7	46,7	2.314	36,1	37,4	2.299	232,7	40,1
	Fez	234	192,2	41,6	234	14,2	26,5	223	205,2	32,3
JAÇANÃ/TREMEMBE	Não fez	2.747	238,2	47,1	2.747	41,9	37,3	2.810	235,2	42,3
	Fez	260	207,1	44,5	260	23,4	32,8	157	211,6	33,0
PENHA	Não fez	2.480	238,7	46,7	2.480	38,5	37,2	2.517	236,8	41,2
	Fez	304	209,5	46,3	304	22,7	31,1	249	214,7	36,3
PIRITUBA/JARAGUÁ	Não fez	4.470	232,0	47,7	4.470	35,7	37,0	4.613	228,6	40,4
	Fez	356	197,8	44,3	356	24,6	32,2	167	205,5	29,3
SANTO AMARO	Não fez	2.138	238,4	46,9	2.138	37,4	37,4	2.309	232,9	41,4
	Fez	311	198,4	42,0	311	19,5	30,2	152	217,1	36,3
SAO MATEUS	Não fez	3.618	234,3	47,9	3.618	36,0	37,2	3.732	230,0	40,8
	Fez	441	195,9	42,1	441	17,8	29,2	257	210,2	31,5
SAO MIGUEL	Não fez	4.342	237,8	47,6	4.342	38,8	37,4	4.266	234,2	40,0
	Fez	380	189,8	42,1	380	18,0	28,7	310	203,3	31,1
Total	Não fez	38.608	235,9	47,1	38.608	37,5	37,2	40.072	231,6	40,6
	Fez	4.215	198,7	43,6	4.215	19,9	30,2	2.436	209,4	32,9

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Tabela 72 – Estatísticas referentes ao desempenho dos estudantes do 8º ano do EF na Prova São Paulo 2018, em Língua Portuguesa, Redação e Matemática, segundo a classificação IPVS do distrito onde se localiza a escola

Classificação do IPVS dos distritos de SP	Realização de recuperação na disciplina em 2018	Língua Portuguesa na Prova SP 2018			Redação na Prova SP 2018			Proficiência em Matemática na Prova SP 2018		
		Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão	Nº de estudantes	Média	Desvio padrão
Até 5% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	7.001	241,4	46,8	7.001	39,0	37,6	7.184	238,6	42,9
	Fez	856	207,9	44,7	856	22,4	32,2	618	215,2	34,7
De 6 a 10% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	3.843	235,8	47,2	3.843	36,3	37,3	4.038	230,7	39,6
	Fez	503	195,0	42,1	503	19,6	29,1	264	207,3	33,0
De 11 a 15% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	4.664	233,0	46,9	4.664	35,0	37,0	4.939	228,3	40,0
	Fez	558	200,1	43,4	558	20,3	30,4	275	206,8	30,7
De 16 a 20% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	6.407	236,0	46,2	6.407	37,9	37,1	6.610	231,0	40,5
	Fez	706	198,6	43,2	706	20,2	29,8	448	206,3	31,1
De 21 a 25% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	2.833	232,7	48,5	2.833	37,3	37,1	2.922	230,3	40,1
	Fez	233	194,1	39,9	233	16,9	28,9	122	211,6	35,5
De 26 a 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	3.951	232,5	47,6	3.951	38,1	36,6	4.252	228,1	38,9
	Fez	513	201,0	46,2	513	20,4	30,6	207	212,3	35,4
Mais de 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto	Não fez	9.909	235,4	47,0	9.909	37,8	37,1	10.127	230,8	40,0
	Fez	846	190,7	41,5	846	17,8	28,8	502	205,7	30,6
Total geral	Não fez	38.608	235,9	47,1	38.608	37,5	37,2	40.072	231,6	40,6
	Fez	4.215	198,7	43,6	4.215	19,9	30,2	2.436	209,4	32,9

Fonte: FCC/DPE, 2020.

A análise dos desempenhos dos estudantes do 8º ano EF na Prova São Paulo 2018 indica que em todas as disciplinas há uma diferença relevante na média conforme a condição de ter ou não feito recuperação em dada disciplina, havendo desempenhos menos satisfatórios entre aqueles que participaram do projeto de recuperação. Por exemplo, a média geral de Língua Portuguesa daqueles que não fizeram a recuperação dessa disciplina é 19% mais alta do que a média estimada dos estudantes de turmas de recuperação nessa disciplina. Em Redação, essa situação implica uma média 88% mais elevada para estudantes que não fizeram recuperação; e em Matemática, a diferença é de 11%.

Observando internamente cada DRE, as diferenças mais acentuadas de média em Língua Portuguesa entre os que fizeram e não fizeram recuperação dessa disciplina ocorreram em São Miguel, Guaianases e Itaquera. Esse mesmo escopo quando voltado para Redação alerta para maior desigualdade intragrupos em Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Itaquera e São Miguel. Quanto à Matemática, as diferenças foram maiores nas DREs de São Miguel, Itaquera e Ipiranga.

Dentre os estudantes de recuperação de Língua Portuguesa, a análise segundo o IPVS do distrito de localização das escolas mostra que a média mais baixa em LP situou-se em distrito com mais de 30% dos domicílios com IPVS alto ou muito alto. Em oposição, a maior média obtida por estudantes participantes do projeto em Redação referia-se a distritos com até 5% de domicílios com IPVS alto ou muito alto. Em Matemática a média mais baixa foi de alunos que estudavam em distritos onde mais de 30% dos domicílios tinham alta ou muito alta vulnerabilidade social.

A distribuição dos estudantes nas escalas de habilidade da Prova São Paulo 2018 reafirma a desigualdade dentro de um mesmo nível de escolaridade. Chama a atenção que quase 75% dos estu-

dantes das turmas de recuperação estavam situados no nível Abaixo do Básico de Redação, embora esse tipo de condição também seja observável nas escalas de Língua Portuguesa e Matemática, porém em menor percentual. As diferenças intragrupo dentro de um mesmo ano de escolaridade e dentro das turmas de recuperação, independente da disciplina, são um fato que deve ser considerado quando do planejamento das atividades e estratégias de ensino e aprendizagem.

Tabela 73 – Distribuição dos estudantes do 8º ano do EF na escala de Língua Portuguesa da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação nessa disciplina

Descrição do Nível da escala de LP Prova SP 2018	Tem recuperação de LP em 2018		
	Não fez	Fez	Total
Abaixo do básico	14,7%	40,2%	17,2%
Básico	45,5%	47,4%	45,7%
Adequado	31,4%	11,0%	29,4%
Avançado	8,5%	1,4%	7,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SME/SP, 2020.

Tabela 74 – Distribuição dos estudantes do 8º ano do EF na escala de Redação da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação em Língua Portuguesa

Descrição do Nível da escala de Redação Prova SP 2018	Tem recuperação de LP em 2018		
	Não fez	Fez	Total
Abaixo do básico	50,9%	74,0%	53,2%
Básico	11,6%	10,3%	11,5%
Adequado	28,5%	14,0%	27,0%
Avançado	9,0%	1,7%	8,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SME/SP, 2020.

Tabela 75 – Distribuição dos estudantes do 8º ano do EF na escala de Matemática da Prova São Paulo 2018, segundo a condição de ter feito ou não recuperação nessa disciplina

Descrição do Nível da escala de Matemática Prova SP 2018	Tem recuperação de MT em 2018		
	Não fez	Fez	Total
Abaixo do básico	32,1%	54,4%	33,4%
Básico	52,9%	42,4%	52,3%
Adequado	13,3%	3,1%	12,7%
Avançado	1,6%	0,2%	1,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SME/SP, 2020.

9.7 Considerações finais

As análises dos dados quantitativos a respeito das faltas dos estudantes das turmas de recuperação dos 6º e 8º anos do EF corroboraram tendências e achados de pesquisas bibliográficas sobre as relações entre o desempenho escolar, efeitos das faltas às aulas, características de perfil dos estudantes e de localização das escolas no território. Tais análises são congruentes com os achados nos grupos focais com estudantes e informações coletadas nos questionários de educadores. Conforme os PAPs participantes da pesquisa, a indicação de estudantes para as turmas de recuperação é 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 estudantes do sexo masculino, embora as de Matemática tivessem mais meninas do que as de Língua Portuguesa. Notou-se, também, ligeira tendência a maior presença de pretos e pardos nas turmas de recuperação quando comparadas às turmas regulares.

Cerca de metade dos estudantes das turmas de recuperação já recebeu esse tipo de apoio no ano anterior, principalmente em Língua Portuguesa. Essa condição mereceria maior investigação de nível qualitativo, pois ultrapassar as dificuldades de aprendizagem parece levar mais tempo entre estudantes com determinados perfis.

Segundo os educadores participantes da presente pesquisa, as faltas e a evasão dos estudantes das turmas de recuperação, sobretudo no Ciclo II do EF, são problemas multidimensionais, que necessitam de diferentes abordagens para sua solução. Entretanto, o monitoramento dessas situações é bastante prejudicado pelas estratégias adotadas na rede municipal de ensino para registro da mobilidade dos estudantes ao longo do ano, dificultando análises periódicas pela equipe técnica do projeto. Além disso, embora existam tantos registros sobre os movimentos de matrícula de um mesmo estudante 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.

Os dados quantitativos sugerem que o problema das faltas, nas turmas regulares ou nas de recuperação, parece se acentuar nos bimestres dois e três. A tendência observada foi de que as faltas em ambos os tipos de turma eram mais frequentes entre estudantes com defasagem idade/série tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática; estudantes do sexo masculino e declarados pretos faltavam mais apenas nas turmas de Língua Portuguesa. São condições já detectadas e discutidas ao longo dos produtos dessa pesquisa e corroboradas pelos dados quantitativos. É comum que esses estudantes tenham que se responsabilizar por tarefas domésticas ou até mesmo exercer alguma atividade externa de trabalho para ajudar a família. Nos grupos focais foi percebido, também, outras causas para essas faltas, como doenças e custos financeiros.

Nas turmas de recuperação em Língua Portuguesa há indícios de mais faltas entre estudantes de escolas localizadas em distritos com alta vulnerabilidade social; porém, nos distritos onde há muito baixa vulnerabilidade social o aumento de faltas na recuperação de LP também foi comum e uma explicação plausível é de que estão em áreas mais centrais da cidade, com maior número de escolas de passagem, o que dificulta ao aluno voltar no contraturno para assistir às aulas de recuperação. Há também certa diferenciação quanto à quantidade média de faltas nas aulas de recuperação de Língua Portuguesa em algumas DREs, especialmente Capela do Socorro. Esses achados são semelhantes aos verificados em pesquisas semelhantes, sobretudo as realizadas na mesma rede de ensino, e corroboram análises proporcionadas pelas informações captadas nos grupos focais com os estudantes.

Nas aulas de recuperação de Matemática, as faltas não discriminaram muito segundo o índice de vulnerabilidade social do distrito onde a escola estava localizada, notando-se tendência de mais faltas nos distritos de menor vulnerabilidade social, o que reitera a hipótese de existirem mais escolas de passagem nesses locais, como relatado nos grupos focais dessa pesquisa. Havia mais faltas em turmas de recuperação de Matemática de algumas DREs, como Capela do Socorro e São Mateus.

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, estudantes 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 estarem mais representados nos níveis Abaixo do Básico nas escalas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática da Prova São Paulo.

Cabe apontar pequena tendência a uma diferenciação sutil entre estudantes de turmas de recuperação das duas disciplinas em ambas as séries avaliadas. As turmas de Matemática, talvez por terem maior presença de meninas, apresentaram comportamentos – faltas e desempenhos – um pouco diferentes das turmas de recuperação de Língua Portuguesa. Porém, as variáveis exploradas nesse estudo não deram conta de aprofundar o entendimento dessa condição.

Estudos de aprofundamento quanto aos achados dessa análise deverão ser empreendidos para incrementar a qualidade do projeto e seu impacto no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Capítulo IV - Percepções dos estudantes sobre o Projeto Recuperação das Aprendizagens

No âmbito deste projeto, por meio de um número limitado de grupos focais procurou-se dar voz aos estudantes incluindo, entre outras questões, a questão da discriminação de gênero, raça e classe social. Entenda-se, entretanto, que esta estratégia de pesquisa qualitativa foi desenvolvida em caráter complementar e, na melhor das hipóteses, pode trazer indícios sobre essa temática. Para melhor explorá-la e compreendê-la outro desenho de pesquisa qualitativa seria necessário, mais amplo e segmentado, o qual escapa aos objetivos do presente estudo.

1 - Seleção das EMEFs para realização dos grupos focais

Foram realizados quatro grupos focais com estudantes que estavam frequentando as classes de recuperação, dois na EMEF Alfa, Jardim Gama, no dia 22/11/2019, e dois na EMEF Beta, no Bairro Delta, no dia 8/11/2019. A EMEF Alfa funciona em três turnos, com EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite, e atendia aproximadamente 900 estudantes, segundo a diretora. A EMEF Beta funciona em dois turnos e atende 570 estudantes do ensino fundamental regular. Ambas as EMEFs pertencem à Diretoria Regional de Educação (DRE) de Pirituba¹⁹.

Os grupos focais foram realizados com estudantes dos anos finais do EF, segmentados segundo o ano/ciclo cursado e a faixa etária: dois grupos com estudantes mais jovens que cursavam o 6º ano – ano mais frequente na recuperação em 2018 (um em cada EMEF) e dois com estudantes que cursavam do 7º ao 9º anos, com presença de adolescentes e estudantes mais velhos (um em cada EMEF).

Para a seleção dessas EMEFs, três critérios foram levados em conta. O primeiro foi a existência de classes de recuperação em 2019 e, se possível, também em 2017 e 2018. O segundo foi a localização geográfica da escola em zonas mais e menos privilegiadas na cidade de São Paulo e, o terceiro, indicadores selecionados de desempenho da aprendizagem. No caso do segundo e do terceiro critérios, a hipótese subjacente foi a provável diferença nas opiniões dos estudantes sobre as atividades de recuperação conforme a escola estivesse situada em zonas mais ou menos vulneráveis da cidade e entre escolas com níveis de desempenho escolar diferentes.

Por sugestão da equipe técnica da SME escolheu-se a DRE de Pirituba, heterogênea o suficiente para conter locais com diferentes níveis de vulnerabilidade social e escolas com diferentes níveis de desempenho escolar.

Como aproximação das desigualdades socioeconômica, educacional e populacional da cidade de São Paulo, recorreremos ao IPVS, calculado pela Fundação Seade a partir de indicadores demográficos e socioeconômicos do Censo Demográfico de 2010 (SMADS, 2015). O IPVS para as subprefeituras foi elaboração nossa²⁰.

¹⁹ Os nomes das escolas e das localidades em que se encontram são fictícios para preservar a privacidade dos sujeitos respondentes.

²⁰ IPVS subprefeitura: divisão do número absoluto de domicílios com alta e muito alta vulnerabilidade nos distritos de uma subprefeitura pelo total de domicílios permanentes registrados para o mesmo conjunto de distritos. O mesmo procedimento não pareceu indicado para as DREs em face do grande número de distritos a considerar, além de serem muito heterogêneos em termos de vulnerabilidade social.

A tabela mostra a distribuição dos mais altos índices de vulnerabilidade social segundo distritos e subprefeituras da DRE Pirituba.

Três subprefeituras integram a DRE Pirituba:

1. *Perus*, a zona mais vulnerável, sendo a média de IPVS alto e muito alto igual a 25,8% dos domicílios; é composta pelos distritos Anhanguera e Perus;
2. *Pirituba-Jaraguá*: com IPVS alto e muito alto em 10,6% dos domicílios, sendo constituída dos distritos Jaraguá, Pirituba e São Domingos; e
3. *Lapa*, a zona menos vulnerável, com IPVS alto e muito alto em somente 4,6% dos domicílios, sendo composta pelos distritos Barra Funda, Jaraguá, Jaguaré, Lapa, Perdizes e Vila Leopoldina.

A EMEF Alfa está localizada na subprefeitura Pirituba-Jaraguá em que 10,6% dos domicílios foram classificados como de alta e muito alta vulnerabilidade social, no distrito de Pirituba, este com índice de vulnerabilidade menor: 6,6%. A EMEF Delta fica na subprefeitura da Lapa, com apenas 4,6% dos domicílios classificados com vulnerabilidade alta e muito alta. Está situada no distrito de Perdizes, zerado em termos de vulnerabilidade social alta e muito alta.

No tocante à dimensão desempenho da aprendizagem, – o terceiro critério levado em conta para a seleção das EMEFs –, recorreu-se ao Censo Escolar de 2018 e ao Ideb de 2017, ambos de responsabilidade do Inep/MEC. Da primeira fonte selecionaram-se os seguintes indicadores: a) média de estudantes por turma; b) taxa de distorção idade/série; c) média diária de horas/aula; d) proporção de docentes com curso superior; e) taxa de aprovação no EF; f) taxa de aprovação em 2017; g) taxa de reprovação no EF; e, h) taxa de abandono no EF. Do Ideb extraiu-se a pontuação da EMEF para o último ano disponível.

Tabela 76 – DRE Pirituba: IPVS - Índice de Vulnerabilidade Social segundo distritos e subprefeituras. Município de São Paulo, 2010*

Subprefeitura	Distritos	Domicílios com IPVS 'alta' e 'muito alta' sobre o total de domicílios (%)
Perus	Geral	25,8%
	Anhanguera	25,7%
	Perus	25,8%
Pirituba – Jaraguá	Geral	10,6%
	Jaraguá	14,3%
	Pirituba	6,6%
	São Domingos	11,0%
Lapa	Geral	4,6%
	Barra Funda	4,7%
	Jaguará	2,4%
	Jaguaré	24,9%
	Lapa	Zero
	Perdizes	Zero
	Vila Leopoldina	4,0%

Fonte: Atlas Socioassistencial da Cidade de São Paulo/SMDAS, 2015.

Base dos dados: Censo Demográfico 2010 do IBGE

Classificação do IPVS, calculado pela Fundação Seade para a SMADS.

Grupo 1 – Baixíssima vulnerabilidade; Grupo 2 – Vulnerabilidade muito baixa; Grupo 3 – Vulnerabilidade baixa;

Grupo 4 – Vulnerabilidade média; Grupo 5 – Vulnerabilidade alta; Grupo 6 – Vulnerabilidade muito alta.

*** A divisão administrativa da SMADS agrega as subprefeituras de Vila Prudente e Sapopemba.

2 - EMEF Alfa

Essa EMEF ofereceu classes de recuperação em 2017, 2018 e 2019. Está situada no distrito de Pirituba cujo IPVS alto e muito alto foi detectado em 6,6% dos domicílios. Registrou baixo Ideb nos anos finais em 2015, alto índice de reprovação nos anos finais do EF (14,1%) e alta taxa de distorção idade/série (21,1%), ambos em 2018. Essa EMEF foi considerada como representante de entorno mais vulnerável e menores índices de desempenho.

Em relação à EMEF Alfa, a percepção das pesquisadoras foi de uma localidade com prevalência de população de baixa renda e mais vulnerável do que a média do distrito²¹. Em conversa informal com a diretora e a assistente administrativa da escola, as pesquisadoras obtiveram a comprovação dessas impressões.

Segundo as educadoras, a grande maioria dos estudantes provém do entorno da escola, que é composto de população de baixa renda, mormente desempregada ou subempregada, e os meios de locomoção mais costumeiros dos estudantes são o ônibus e a pé. O Jardim Gama carece de equipamentos culturais públicos e, segundo as entrevistadas, é uma região violenta. A propósito, a diretora narrou episódios recentes e recorrentes de estudantes e alunas que se automutilaram com canivetes e facas e, também, um episódio em que estudantes com *spray* de pimenta tentaram causar pânico na escola, tentativa abortada pela equipe gestora.

Há grande rotatividade de professores mais jovens, embora a EMEF também conte com uma parcela de professores mais antigos da casa no corpo docente. A EMEF passou por um período de decadência e descrédito, mas há alguns anos essa situação está sendo revertida. Ela foi totalmente reformada e seus equipamentos renovados, apresentando boas e bonitas acomodações. O Projeto de Recuperação das Aprendizagens tem uma sala própria pintada e decorada, ventilada e clara, com mesas e cadeiras novas, estantes, dois computadores e diversos jogos educativos para as crianças e adolescentes. Além das mudanças físicas, a atual equipe gestora tem se empenhado na melhoria constante das condições pedagógicas e disciplinares da escola e procurado a colaboração do corpo docente, parte dele mais resistente a essas mudanças. Segundo a diretora, a escola vem recuperando a sua imagem e o seu protagonismo como equipamento educacional público junto aos estudantes e à comunidade do entorno.

A professora de apoio pedagógico (PAP) começou a desempenhar essa função na escola em 2019, em substituição à PAP que atuava em 2018. As classes compostas por estudantes do 6º ano têm duas aulas de 1:30 horas por semana e os mais velhos, que cursam do 7º ao 9º ano, apenas uma aula semanal com uma hora de duração. As classes são ministradas preferencialmente em horários próximos da hora do almoço para facilitar a presença: das 12 às 13:30 horas e das 13:30 às 15 horas. Esta última turma recebe um sanduíche de lanche e almoço às 16:30 horas. Mesmo assim há muitas faltas, principalmente dos estudantes mais velhos.

Em conversa informal com as pesquisadoras, a professora da turma de recuperação referiu-se às grandes dificuldades de aprendizado apresentadas, sobretudo pelos estudantes mais velhos, alguns

²¹ Infelizmente essa impressão não pode ser confirmada estatisticamente, uma vez que o distrito é o menor nível de desagregação do IPVS, como já comentado.

incapazes de escrever o próprio nome em letra cursiva, outros com visíveis dificuldades cognitivas, afora a costumeira indisciplina e desatenção de boa parte dos meninos.

A PAP comentou, também, sobre o pouco tempo disponível no projeto para reverter essa situação, pois são poucas aulas para ministrar várias disciplinas para um público com diferentes necessidades e em diferenciados estágios de aprendizagem. Há estudantes que estão na recuperação há dois ou até três anos seguidos.

Indicadores da escola para o Ensino Fundamental:

Média de estudantes por turma: 25,7

Taxa de distorção idade/série: 21,1%

Média diária de horas/aula: 5

Docentes com curso superior: 97,7%

Taxa de aprovação no ensino fundamental: 85,2%

Taxas de aprovação EF 2017: 6º ano, 77,9%; 7º ano, 83,5%; 8º ano, 73,2%; 9º ano, 53,7%

Taxa de reprovação EF: 14,1%

Taxa de abandono EF: 0,7%

Ideb 2015 Anos Iniciais EF: abaixo da meta (4,9)

Ideb 2015 Anos Finais EF: muito baixo (3,2 sendo a meta 5,3)

Não consta Ideb 2017.

Um dos grupos focais foi realizado com dez estudantes de recuperação que cursavam o 6º ano e o outro, com oito estudantes que cursavam os 7º e 8º anos. Neste último grupo as pesquisadoras tiveram dificuldades na condução dos trabalhos diante da indisciplina dos meninos (cinco em oito dos participantes), fato que repercutiu na coleta de informações, na transcrição do áudio e na análise dos resultados. Mostravam-se desinteressados na aprendizagem e boa parte deles frequentava as turmas de recuperação há alguns anos.

Quase todos os estudantes do grupo do 6º ano frequentavam um projeto em uma ONG no contra turno (Casa PAC - Projeto Amigos das Crianças), onde também recebiam reforço escolar e realizavam outras atividades. Os que participavam desse projeto se mostraram mais ativos e interessados, encaravam as classes de recuperação de forma positiva, o que ficou visível em comparação ao grupo dos mais velhos. A maioria dos integrantes desse grupo era do sexo feminino (havia apenas três meninos), tinha entre 12 e 14 anos (apenas um tinha 11 anos); seis dos dez já tinham participado de classes de recuperação nos anos anteriores, quatro estavam ali pela primeira vez.

Os participantes de ambos os grupos tinham famílias com composições diversas: nucleares tradicionais, com pai, mãe e filhos; famílias recompostas: mãe e padrasto (ou pai e madrasta) geralmente com filhos de uniões anteriores; agregados como tios, avós, cunhados, que moravam no mesmo terreno, em domicílios contíguos. As famílias menores tinham quatro membros e houve casos de famílias com cinco e até sete pessoas.

3 – EMEF Beta

Essa EMEF ofereceu classes de recuperação em 2017, 2018 e 2019. Está situada no distrito de Perdizes, e não foram detectados IPVS alto e muito alto nos domicílios. Registrou alto Ideb nos anos iniciais em 2017 (7,1) e atingiu a meta do Ideb 2017 para esses anos. Tem índice mais baixo de reprovação nos anos finais do EF (8,1%) e menor taxa de distorção idade/série (16,1%), ambos em 2018. Essa EMEF foi considerada como representante de entorno menos vulnerável e com maiores índices de desempenho, comparativamente à EMEF Alfa.

As conversas das pesquisadoras com a equipe de gestão (diretora e coordenadora pedagógica) elucidaram diversas características da escola. Por ser a EMEF Beta uma escola central, localizada em bairro de classe média alta e ter alto Ideb, seu corpo docente efetivo costuma nela ingressar já no final da carreira docente. Em 2019 a escola passou por grande renovação de professores, direção, coordenadores pedagógicos, em virtude da aposentadoria de vários desses profissionais. A própria professora de Apoio Pedagógico (PAP) é nova na escola. Segundo a diretora, o corpo docente e a equipe técnica atuais são bem dinâmicos e dispostos a inovar. Trata-se, contudo, de uma “escola de passagem”, que recebe grande quantidade de estudantes de bairros distantes.

A EMEF Beta é uma escola bastante respeitada no bairro, em que já foram desenvolvidos vários projetos educativos com a cooperação de universidades e outras instituições. Neste ano recebeu, inclusive, a oferta de colaboração de moradores da região que se dispunham a dar aula de língua estrangeira aos estudantes que se interessassem. A oferta esbarra, no entanto, na falta de local para essas atividades, pois todas as dependências da instituição são utilizadas de modo intensivo.

As turmas de recuperação paralela ministradas pela PAP funcionam das 10h50 às 11h50 e das 12 às 13 horas. A sala de recuperação é muito pequena e comporta apenas uma turma com, no máximo, 15 estudantes. Não há outro espaço disponível para essa atividade.

O principal problema enfrentado para a realização do apoio pedagógico complementar, segundo as profissionais, é o horário da recuperação. A frequência a essas aulas está muito associada ao horário ofertado para as turmas. Muitas crianças frequentam os Centros de Convivência da Criança e do Adolescente (CCCA), vários dos quais subsidiados pelo Serviço Social da própria prefeitura, ou instituições congêneres. Esses centros recebem estudantes, filhos de pais que trabalham na região, e os mantêm até o término do horário de estadia dos responsáveis no trabalho. Muitos dos pais ou responsáveis são funcionários de entidades situadas nas imediações; outros trabalham como empregados em residências e condomínios do bairro, alguns dos quais retornam às suas casas, na periferia, durante o fim de semana. Daí a dificuldade de comparecerem às reuniões de pais que não forem convocadas nos dias letivos. Nesses locais os estudantes fazem as lições de casa passadas pela escola e têm outras atividades.

É mais difícil conciliar a frequência aos CCCAs com a necessidade de retornar à escola para a recuperação paralela, particularmente no horário das 10h50 às 11h50, porque esse período não é contíguo aos das turmas regulares. Não obstante, mesmo no horário contíguo, do meio-dia à 1 hora da tarde, também não é fácil compatibilizar a frequência à recuperação com o horário das peruas que transportam as crianças após o término do turno regular para os centros de convivência. Esses veícu-

los não voltam para buscar os estudantes da recuperação paralela. Há fila de espera para a turma das 12-13 horas porque é de horário contínuo.

Outra dificuldade aventada para a frequência às aulas de recuperação é que há estudantes mais velhos que conseguem estágios no contraturno e os pais pedem para dispensá-los da recuperação.

Embora a PAP precise justificar os motivos pelos quais os estudantes não comparecem à recuperação, não foram mencionados, pela direção e coordenação pedagógica, motivos propriamente pedagógicos. Houve apenas referência a casos de estudantes multirrepetentes que se recusam sistematicamente a participar da recuperação paralela. Em vista disso, a escola, depois de insistir com os pais, tem de comunicar ao Conselho Tutelar.

Quanto aos materiais didáticos para o trabalho da PAP disponíveis na escola, a afirmação é de que há recursos suficientes.

Indicadores da escola para o ensino fundamental:

Média de estudantes por turma: 24,8

Taxa de distorção idade/série: 16,1%

Média diária de horas/aula: 5

Docentes com curso superior: 100%

Taxa de aprovação EF: 91,1%

Taxa aprovação em 2017: 6º ano, 77,7%; 7º ano, 79,2%; 8º ano, 79,7%, 9º ano (não consta)

Taxa de reprovação no EF: 8,1%

Taxa de abandono: 0,8%

Ideb 2017 anos iniciais EF: 7,1, acima da meta

Sem Ideb 2017 anos finais EF.

Uma das duas turmas de recuperação paralela que foram objeto dos grupos focais tem estudantes de apenas um ano escolar, o 6º ano, e a outra, estudantes dos vários anos do último ciclo do ensino fundamental, a saber, do 7º, 8º e 9ºanos.

O grupo de estudantes do 6º ano era composto por oito estudantes, quatro meninas e quatro meninos, que tinham idades entre 11 e 13 anos, prevalecendo os de 12 anos, ligeiramente mais jovens do que seus colegas da EMEF Alfa. Com exceção de um estudante que fazia a recuperação pelo segundo ano, todos os demais cursavam pela primeira vez; confronte-se esse índice com o da EMEF anterior, em que 60% dos estudantes tinham feito recuperação em anos anteriores. O linguajar dos estudantes da EMEF Beta demonstrou domínio de um maior número de palavras, a construção de frases mais complexas e longas, a exposição mais clara das ideias e um maior nível de compreensão das situações vividas no grupo focal, na escola e nas salas de aula. Aparentemente esse grupo de estudantes parece muito mais comportado e disciplinado: falaram um de cada vez e quando eram perguntados, demonstraram até certa timidez. O outro grupo era composto por oito estudantes: duas meninas e seis meninos, que cursavam o 7º ano (um), o 8º ano (três), e o 9º ano (quatro); sendo a aula de recuperação no horário das 10:50 às 11:50 horas.

Comparativamente aos estudantes do 6º ano da EMEF Alfa essas diferenças saltaram à vista, reafirmando o melhor posicionamento da EMEF Beta mostrado pelos indicadores.

Os pais ou responsáveis dos estudantes que participaram dos quatro grupos focais assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), autorizando a participação nos trabalhos. Na EMEF Beta, além disso, os participantes também assinaram TCLEs; já na EMEF Alfa a equipe de gestão fez o contato com os pais e considerou desnecessário este procedimento, de forma que não foram recolhidos os TCLEs dos estudantes participantes.

4 – Análise dos resultados

Para melhor entendimento, os resultados dos grupos focais serão discutidos por nível de escolaridade dos participantes e por temas abordados.

4.1 Os estudantes dos 6ºs anos do EF

As análises apresentadas sobre as falas dos estudantes desse nível de escolaridade foram organizadas segundo suas percepções sobre o Projeto de Recuperação de Aprendizagens: aspectos positivos e negativos, atividades, como melhorar as aulas de recuperação, motivação e faltas às aulas.

A percepção do Projeto de Recuperação das Aprendizagens

Os estudantes dos 6º anos que integraram os grupos focais nas duas EMEFs, indistintamente, encaram de maneira positiva a sua participação nas classes de recuperação da aprendizagem no ano de 2019.

Os da EMEF Alfa, localizada em área de maior vulnerabilidade social, particularmente acham “a melhor coisa” estar na escola onde, além das aulas, outras atividades acontecem e podem estar com colegas. Para alguns deles participar da recuperação é uma alternativa atraente, traz a possibilidade de socialização num bairro em que faltam outros equipamentos culturais e de lazer: “é melhor do que ficar em casa, é melhor vir estudar do que ficar em casa assistindo coisa. Eu ficava em casa, comia, dormia, assistindo, fazia só isso”. Alguns estudantes pediram diretamente para participar das turmas de recuperação: “Eu pedi para a professora”; “eu pedi para a professora se eu podia entrar”. Outros foram encaminhados pelos professores: “eu estava precisando e ela me colocou”; “minha professora que pediu”.

Embora seja essa a percepção dos estudantes, ressalte-se que a participação nessas turmas depende da indicação dos docentes em diálogo com a coordenadora pedagógica, observadas as dificuldades de aprendizagem e as necessidades dos estudantes. De acordo com as ‘Orientações didáticas do currículo da Cidade, para o encaminhamento às turmas de recuperação:

Os estudantes reprovados e com níveis abaixo do básico e básico na Prova São Paulo serão prioridades... bem como aqueles do 5º e do 9º anos... que ainda não se apropriaram dos objetos de conhecimento e objetivos do ensino e aprendizagem para os seus respectivos anos, estabelecidos no Currículo da Cidade. (SÃO PAULO. Mun./ SME, 2019, p. 29)

A preocupação com a própria aprendizagem como motivação positiva para participar das classes de recuperação foi mencionada nas duas escolas, embora mais bem desenvolvida pelos estudantes da EMEF Beta.

Outras menções, provenientes de estudantes das duas escolas, identificam dificuldades de aprendizagem nas classes regulares, justificando a sua participação na recuperação:

“E algumas vezes ela (professora da classe normal) não explica direito, tipo ela escreve na lousa o que vamos aprender “vamos aprender sobre...subtração”. Aí ela escreve, volta e escreve um exemplo, a gente não sabe ainda direito, a professora já fala “vamos abrir o caderno na página 160”. Aí eu fico, meu Deus, como assim? Aí eu não entendo quase nada”.

Uma aluna atribui sua dificuldade à didática da professora da classe regular – *“ela explica rápido, a gente não consegue assimilar”* –, o que foi reforçado na fala dessa estudante: *“... mesmo que a gente peça para a professora falar assim: ‘– professora, explica de novo como é que faz’, ela explica só uma vez, não explica mais, não. Por isso que não dá para entender”.*

Além da didática de algumas professoras, há estudantes que também reconhecem dificuldades pessoais na própria aprendizagem, como *“eu não consigo acompanhar muito a aula, o raciocínio dela”*; *“eu acho que é porque eu confundo algumas coisas...”*; *“às vezes confundo a matéria, não consigo acompanhar direito”.*

Os estudantes da EMEF Beta faziam recuperação em Matemática, mas alguns também frequentavam a turma de recuperação em Língua Portuguesa. Um dia da semana é designado para a recuperação em LP, o outro para Matemática, segundo eles, mas recentemente é possível que os estudantes façam atividades de ambas as disciplinas durante o mesmo período.

Na EMEF Alfa são trabalhados conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa para crianças de diferentes anos no mesmo dia em que é ofertada a recuperação. Nessa turma foi mais frequente a menção da matemática como maior dificuldade entre as meninas e português entre os meninos. Embora a literatura registre tendência semelhante em grupos estatisticamente representativos de sujeitos, nesse caso específico qualquer afirmação que sugira essa tendência é temerária, em vista do número pequeno de estudantes e das limitações quanto à natureza da fonte de informação.

Estudantes das duas EMEFs insistiram na paciência das PAPs como diferencial positivo das aulas de recuperação, em contraposição à didática de professores das classes regulares e à falta de tempo de alguns docentes para esclarecer as dúvidas de todos:

“aqui... é melhor e tem mais tempo para ela explicar e a gente entender”; *“a professora é mais paciente”*; *“a professora dá mais atenção... explica, explica até a pessoa entender”*. Segundo um aluno: *“Lá (na classe regular) não, explica uma vez e se não entendeu tem que fazer (recuperação)”.*

Segundo a fala de vários estudantes das duas EMEFs, os demais colegas do EF não costumam discriminar quem participa das classes de recuperação. Até mesmo fazer recuperação parece ter se transformado num fato corriqueiro na vida escolar deles: *“os colegas não tratam a gente diferente*

porque eles também estão na recuperação, em geral”; *“colegas acham normal ir para a aula de recuperação porque metade já foi, se falarem da gente estão falando deles”*.

Os pais e familiares, em geral – segundo os estudantes –, apoiaram e incentivaram a participação nessas turmas ao perceberem as dificuldades de aprendizagem dos filhos, pois acham que a recuperação pode ajudar no seu aproveitamento. *“Minha mãe gostou disso. Então, como eu tinha dificuldade de poder melhorar minhas notas e aprender”*, disse uma aluna; *“eles falaram para ir todo dia porque é algo para me ajudar”*, disse um menino; *“Minha mãe colocou no reforço porque eu tinha dificuldade de ler, agora não tenho mais”*. Uma voz dissonante e discriminadora relatada nos grupos focais veio do irmão de uma aluna que lhe disse *“você também é burra!”*.

As atividades nas classes de recuperação

Algumas informações sobre as atividades desenvolvidas nas classes de recuperação puderam ser coletadas nos grupos focais, ainda que de forma esparsa e descontínua. Em ambas as EMEFs há material próprio para o desenvolvimento das atividades, como cadernos e jogos educativos. Na escola Alfa eles ficam na sala de recuperação e são utilizados conforme as possibilidades em cada aula, em cada turma, a critério da PAP: *“tem um material à parte que fica no armário... é outro material (diferente do da sala de aula regular)... caderno”*. Não utilizam computadores.

Nessa EMEF há indícios de que as turmas de recuperação seguiriam o conteúdo dado nas salas de aulas regulares. *“Se o mais comum é fazer a lição de casa em casa e a da recuperação, quando não terminam, levar para terminar em casa e trazer na próxima aula”*; as respostas não foram unânimes e não ficou claro se fazem a lição de casa na classe de recuperação ou não. Uns disseram que sim, outros que não, outros às vezes, e outros ainda *“depende”*. Nas classes do 6º ano, os que haviam participado da recuperação em anos anteriores afirmaram que os materiais são diferentes, variam de ano a ano. Os estudantes trabalham em grupos ou individualmente, ou, ainda, alguns podem ajudar os outros.

É assim que, quando há menos estudantes na aula, é possível dar ênfase ao trabalho com jogos ou, em vésperas de provas, reforçar conteúdos que serão examinados: *“tem vezes que não vem muita gente, aí a gente joga”*; *“não é sempre, se sobrar tempo e se já terminou; se não tem matéria para fazer”*. O mais provável é que não exista uma regra rígida quanto à sequência dos conteúdos pedagógicos, bem como quanto às dinâmicas utilizadas em sala de aula, o que confere grande versatilidade ao trabalho da PAP.

Na EMEF Alfa, oito dos dez participantes do grupo focal do 6º ano também recebiam reforço escolar em aulas de uma hora, três vezes por semana no Projeto Amigos das Crianças (PAC): *“... lá tem reforço que dão para nós, eles dão lanche, tem o computador que eles ajudam quem quer fazer trabalho de escola... ainda tem futebol, balê, judô e vai ter basquete... Vou nas 3as, 5as e 6as”*. O PAC tem vínculos estreitos com a EMEF, seja na escolha dos participantes (são selecionados apenas estudantes cujas famílias recebem o benefício do Programa Bolsa-Família), seja levando em conta a avaliação escolar de cada participante como parte integrante da sua própria avaliação (há provas de aproveitamento do aluno tanto na ONG como na EMEF, o que é considerado na renovação da matrí-

cula anual), seja ainda, se encarregando do transporte dos estudantes e de sua alimentação durante o contraturno. Os estudantes que participavam do PAC o valorizavam bastante.

Na EMEF Beta parte considerável dos estudantes também completava a jornada escolar no contraturno, permanecendo nos CCCAs.

Nessa escola a impressão é que as aulas de recuperação são mais centradas em torno das habilidades básicas que os estudantes têm de adquirir no EF. A PAP tem como foco as dificuldades específicas dos estudantes e seus diferentes níveis de aprendizagem, mas as trabalha de uma forma menos atrelada às lições que os estudantes devem fazer nas salas de aula regulares. Os próprios estudantes reconhecem que, por exemplo, *“eu tenho de aprender divisão. A divisão precisa de todas as operações. Faz exercício pra todos mesmo na aula de português”*. Isso não significa que a PAP não se reporte algumas vezes especificamente ao que os estudantes estão aprendendo nas suas distintas salas de aula regulares. O fato é que, segundo os estudantes, o que aprendem na recuperação os ajuda a atribuírem mais sentido ao que é ensinado, do mesmo modo que muitos sentem que estão aprendendo com a frequência a essas turmas e que estão melhorando as notas.

Há observações também sobre escrita, ditado, cópia e escrita de palavras nessas aulas.

O que está bom e o que poderia melhorar

Retorna-se aqui à elogiada “paciência” das PAPs e às boas explicações que elas dão exaustivamente, e que possibilitam que os estudantes entendam as matérias. Essas são falas recorrentes nas duas EMEFs.

“Eu acho que ela é uma professora boa... porque tudo que eu não entendo com a professora (da classe regular) eu consigo entender aqui”, diz um menino; *“a aula normal ela não foca muito nos problemas. Ela continua, já o reforço não, ele foca nos problemas, nos alunos, vendo o que acontece”*, diz outro; *“consigo entender bem melhor do que eu entendia antes, antes eu não entendia quase nada”*, diz uma menina.

“Ela é paciente, explica direitinho, ela é muito legal” diz uma menina; *“ela é paciente”*, repete outra.

A maioria dos estudantes acreditava que as aulas ajudavam a ter bom desempenho nas provas: *“Eu me lembro das explicações, principalmente nas provas”*; *“com a recuperação a nota melhora”*; *“tenho certeza de que vou passar, raspando”*. Alguns, porém, expressaram uma opinião mais negativa: *“não melhorou. Teve uma prova que todo mundo foi mal”*; *“fiquei muito nervosa e fui mal”*.

Outros aspectos positivos foram mencionados, como incentivos em formato de prêmios em uma das escolas, jogos realizados em aulas de matemática e de português e o fato de as aulas serem agradáveis e não repetitivas:

“Às vezes ela faz prêmio, sorteia presente... dá um pirulito para nós... Ela é legal”.

“Eu gosto dos jogos de continha”; *“não só o jogo, mas as atividades que ela passa”*; *“aulas de português bem legal porque não é só de escrita, teve um dia que ela fez um jogo com a gente, que ela pegou uma lousinha e ela ficou escrevendo e a gente tinha que colocar ponto, vírgula...”*

“Aula divertida” (vários disseram isso).

“A matéria não é repetitiva, é legal. Ela passa a matéria da prova também”.

Em resumo, a maior parte dos estudantes de 6º ano considera as aulas de recuperação dinâmicas, eficientes e focadas nos seus problemas, não repetitivas e divertidas. Eles aprovam a didática das PAPs com os jogos e exercícios que elas propõem, gostam de interagir nas aulas e não ficar só ouvindo; apreciam a atenção que recebem e gostariam que as professoras proporcionassem mais jogos de aprender, incluindo adivinhações e incrementando o aspecto lúdico do aprendizado dentro e fora da sala de aula.

Existem, entretanto, aspectos que poderiam melhorar. Um deles é *“aumentar o tempo”* de aula na recuperação; outra sugestão é fazer parte da aula ao ar livre *“...porque a gente fica praticamente o dia inteiro trancado numa sala... podia sair, fazer jogos, bambolê”*.

Na EMEF Alfa, apesar da boa sala de recuperação, destinada exclusivamente a essa atividade, muitos se referiram à falta que um ventilador faz nos dias mais quentes. Na EMEF Beta, gostariam de ter uma sala maior, para onde pudessem levar seus pertences, *“... a gente teve que deixar nossa mochila lá fora por conta que não tem espaço na sala. Tanto que uma pessoa pode vir, as crianças que estudam, pode pegar uma coisa, pegar o seu dinheiro”*, diz um menino. A sala de recuperação é muito pequena e não há outro espaço disponível na escola para essa atividade.

As faltas e suas motivações

Na EMEF Alfa, a maior parte dos estudantes das classes de recuperação dos 6ºs anos não se referiu a problemas de locomoção para vir às aulas; moravam perto da escola e ou vinham a pé ou de ônibus. Já na EMEF Beta havia estudantes que moravam perto da escola e nos bairros vizinhos e vinham a pé, de ônibus com os pais, ou de perua. Entretanto, a metade dos presentes no grupo focal residia em bairros populares distantes, ou mesmo em outro município da região metropolitana, e costumava vir de transporte público com os responsáveis. Todos que completavam as atividades nos centros de acolhimento durante o contraturno dependiam igualmente do transporte da perua para esses locais.

A facilidade de acesso à escola nos horários de recuperação concorre para aumentar a frequência às aulas, principalmente daqueles que residem nas proximidades: *“Eu venho praticamente todos os dias, com praticamente nenhuma falta”*; *“eu não tenho problema para vir aqui...não tenho um monte de coisa para fazer e tenho horário vago, que é justamente para ficar na aula de recuperação”* dizem dois meninos da EMEF Beta. Mas especialmente para aqueles que moram em bairros distantes e vêm à escola acompanhados pelos responsáveis, a questão se complica. Daí as faltas frequentes, tal como as justificam.

Outra variável importante, como já assinalado, é o horário das aulas de recuperação. As escolas procuram fazer vários arranjos de modo que, sempre que possível, as turmas sejam oferecidas perto da hora do almoço para facilitar a presença dos que estudam nos dois períodos, manhã e tarde. Apesar

dos arranjos das escolas, a PAP ou o grupo gestor da escola reportaram constantes faltas dos estudantes, ainda que muitos deles tenham dito que quase nunca faltam.

As faltas são explicadas por vários motivos pelos estudantes. Em primeiro lugar, para aqueles que moram mais longe, pode acontecer de os pais não conseguirem trazê-los na recuperação ou não estarem no bairro nesses dias, particularmente nas escolas de passagem como a EMEF Beta: *“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) ... falto no dia que minha mãe falta no trabalho”*, dizem meninas daquela EMEF.

Faltas também são justificadas por questões como trânsito ou problemas com o transporte público: *“... o ônibus não consegue chegar por causa do trânsito”*, diz um menino da Escola Beta. Mas nessa EMEF há também a impossibilidade de conciliar os horários da recuperação com o horário das peruas. Esses veículos que transportam os estudantes das classes regulares para os centros de convivência não atendem aqueles que precisam de apoio complementar na própria escola.

Há faltas ainda por motivos de doença do estudante ou de alguém da família, ou por conta das responsabilidades que essas crianças e adolescentes assumem, como a execução de afazeres domésticos exaustivos e o auxílio aos parentes em seus trabalhos. Situações de execução de afazeres domésticos regularmente e auxílio a parentes em suas atividades profissionais foram referidas por todos os participantes (meninos e meninas) do grupo focal na EMEF Alfa. Com menos frequência e intensidade, também na escola Beta.

“(falta) ...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”*, dizem, respectivamente, uma menina e um menino na 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 meninas 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 em quando ajudo meu tio que é pedreiro”*. (falas de meninos da EMEF Alfa).

4.2 Estudantes do 7º, 8º e 9º anos do EF

A análise das colocações dos estudantes de 7º a 9º ano do EF segue a mesma estrutura anteriormente desenvolvida com os dados dos estudantes do 6º ano.

A percepção do Projeto de Recuperação das Aprendizagens

Na vida escolar de um bom número de estudantes, a frequência à recuperação vem se repetindo há anos. Os estudantes dos 7º, 8º e 9º anos que participaram dos grupos focais nas duas escolas tinham esse perfil. Todos faziam recuperação, no mínimo, desde o ano anterior ou há dois anos (7 em 16); há três anos (7) ou há mais de três anos (2). Entre os 16 participantes, as idades variavam entre 13 e 16 anos; 5 eram meninas e 11 meninos; muitos, multirrepetentes.

Os estudantes dos anos finais do EF de ambas as escolas também tendiam a perceber a sua participação nas turmas de recuperação de forma positiva, embora tenham sido feitas bem mais restrições sobre o reforço paralelo do que aquelas expressas pelos estudantes do 6º ano. Ainda que com uma visão positiva das aulas de recuperação do ano em curso, as falas dos estudantes, particularmente os da EMEF Beta, ofereceram indícios de que a frequência a essas turmas nem sempre é tranquila para eles.

Alguns consideraram “normal” a frequência à recuperação, seja porque “*ocupa a mente*”, seja porque se dão conta de que, no futuro, será necessário demonstrar habilidades na escrita e nas contas: “*quando você for arrumar emprego, tem que ter o português completo, tem que saber ler e falar direito... e escrever também. Português é importante*”, diz uma menina; “*não pode faltar nas aulas de matemática porque ajuda muito depois*”, segundo um menino. Ou ainda têm consciência de que não passariam de ano se não fosse pelo reforço, como disseram alguns meninos. “*É bom que ganhamos nota para passar*”; “*... sinceramente ajuda. Não vou falar mentira, parça, ajuda*”; “*se você vier nas aulas você passa... (ajuda) para quem vem (risos)...*”

Porque há também os que são encaminhados para a recuperação e que não vão! “*Alguns acham chato ficar em recuperação e não vêm*”. Outro vai, mas reclama: “*não gostei não, vou falar a verdade... porque tirou o tempinho meu de ficar em casa jogando videogame*”. Outros ainda não vão a algumas aulas porque é cansativo.

Ademais, segundo a fala de alguns, se inicialmente se sentiam discriminados ou diminuídos, o fato de hoje já acharem “normal” estar na recuperação também pode ser interpretado como resignação, falta de outra perspectiva. Houve ainda os que ficaram calados a respeito...

Na escola Alfa, uma adolescente destacou outro fator que a faz valorizar a participação na recuperação, a saber, escapar da extenuante rotina de afazeres domésticos pela qual é responsável na sua casa. “*Eu acho que é bom porque eu fico de boa*”. Essa aluna tinha cinco irmãos e a mãe acabou de ter mais uma criança, fato que a levou a ir morar com outro parente, uma vez que, na sua casa, ela era responsável por todo o serviço de casa e pelo cuidado dos menores.

Segundo os estudantes, os pais e familiares em geral aprovavam o encaminhamento dos filhos para a recuperação: “*meus pais apoiam*”, disse uma menina; “*meu pai apoia para eu aprender mais*”, disse um menino. Para algumas famílias, porém, a recuperação ainda mantém certa conotação

negativa. “No começo a minha mãe achou ruim eu ficar de recuperação...”; “... minha mãe achou ruim porque você está na recuperação é sinal de que você não está indo bem. Então você se esforça, começa ir, frequenta... (risos)”, disseram duas meninas.

Quanto aos colegas, vários participantes mencionaram a reação negativa de alguns deles quando souberam que estes participavam daquela atividade: “é que geralmente (o colega) acha que a recuperação é chata, é ruim, aí fica: – nossa, você está de recuperação! Só isso também”; “que você não sabe de nada, por isso a gente está aqui”.

Contudo, alguns dos estudantes dos grupos focais não se mostraram intimidados ou constrangidos com essas reações; justamente porque argumentavam ser comum participar dessas atividades na escola. Como disse um deles: “na nossa sala tem um menino que fica zoando, às vezes... porque a gente vai para o reforço. Só que também é um moleque que está no reforço, mas ele não vem. Às vezes ele fica zoando a gente na sala”.

As atividades nas classes de recuperação

Também para os anos do 3º ciclo as PAPs têm utilizado material específico para a recuperação, conforme os estudantes: “a gente tem um caderno aqui... tem exercícios”; mas também usam livros, fazem exercícios e estudam textos trazidos pela professora, jogam.

Quanto aos conteúdos, o mais frequente parece ser a retomada de conceitos e habilidades dos anos anteriores que não foram bem assimilados. Ao mesmo tempo é realizado trabalho com os novos conteúdos: “às vezes traz livro do 5º ano para recordar”; “É bom, é coisa que a gente já aprendeu. É coisa que a gente aprende mais, não são as mesmas coisas (sempre)”: “a (PAP) de agora traz coisas novas... é interessante. Ela traz coisas que não sejam tão difíceis para nenhuma série, sabe?”. Podem também rever exercícios das aulas regulares ou jogar: “De vez em quando a gente joga, a gente conversa...”.

“A professora passa mais matéria do 6º ano e não do ano de agora”, afirmam três estudantes. E um deles completa: “mas se perguntar coisa desse ano ela explica”.

A avaliação negativa do material didático proveio dos estudantes que estavam frequentando o projeto há vários anos. Na fala deles: “não é interessante”; “... aqui toda vez é a mesma coisa. Eles (já) passaram tudo isso aqui... aí eles vão passar de novo, depois de novo... toda vez a mesma matéria”.

As aulas costumam entremear leituras ou exercícios com explicações sobre tópicos mais difíceis e correção de exercícios, bem como possibilitam que os estudantes tragam suas dúvidas e recebam explicações da PAP; “ela passa um exercício, tipo umas contas... aí depois ela olha e quem estiver errado ela vai ajudando a corrigir”; “mas se a gente perguntar sobre alguma coisa que a gente está com dificuldade ela explica”.

O tempo de frequência nas classes de recuperação é decidido pelas professoras (regular e PAP), podendo durar um bimestre, um determinado período do ano - que pode ser repetido mais adiante-, seis meses ou o ano todo.

Da mesma forma, a distribuição das disciplinas pelas aulas de recuperação neste ano fica a cargo da PAP. Como vários explicaram: *“hoje é dia de português... (semana que vem), de matemática. Ou às vezes quando a gente termina português, ela passa matemática”*; *“tem mais matemática porque é onde a gente tem mais dificuldade”*; *“e tem horários também porque a gente entra 10:20 e aí tem a turma do meio dia, já é matemática, de manhã é português”*; *“tem dias, tipo, hoje o reforço é dividido, 6ª é português, 5ª matemática”*. Uma vez que numa mesma sala há estudantes de diversos anos, diz uma menina: *“as pessoas que são do 9º, a professora (PAP) dá lições diferentes; então ela explica para os que são do 9º ano, e depois ela explica (para os outros)”*.

O que está bom e o que poderia melhorar

Esses comportamentos atenciosos e dedicados das PAPs se constituem no seu diferencial nas duas escolas quando comparadas com os professores das classes regulares. Além do que, muitos estudantes concordam que as aulas ajudam de fato no desempenho escolar.

Outras características das PAPS atuais que positivam as classes de recuperação são reiteradas: paciência; várias explicações sobre a mesma questão ou mesmo tema; resposta às perguntas dos estudantes; utilização de materiais interessantes, diversificados, novos, para motivar as aulas; aulas que não cansam, participativas; premiação aos estudantes quando se saem bem.

Nas palavras dos estudantes:

“a diferença é que ela explica quando a gente pergunta... o professor (classe regular) explica, mas não explica direito e a gente quer entender...”; *“Essa professora é zica, ela ajuda pra caramba!”*;

“ela é tão paciente...”;

“eu aprendi a ler nesta sala, no ano retrasado... aprendi no 6º ano”; *“estou no reforço desde o 6º ano... porque as professoras... eu não achei o reforço cansativo, chato, eu gostei por conta da professora que é muito legal, me ajudou bastante”* explica uma menina.

“Quando a gente não entende, ela diz “vê isso de novo”... aí a gente entende melhor”.

“a professora tem um jeito de explicar para entender melhor. Não é cansativo, é levinho”; *“a aula não é cansativa... cansativo é vir, acordar...por eu morar longe, mas o resto é tranquilo...”*.

“eu estava com muita dificuldade para entender uma tabelinha em matemática, ela deu uma música... é muito fácil da gente decorar... ficou na mente”; *“ela faz a gente gravar as coisas muito fácil... ela é muito alto astral”*; *“ela é proativa... a aula é interessante”*.

Na escola Beta os estudantes concordam que as aulas de recuperação são *“leves”*, *“divertidas”*, *“lúdicas”*; que a professora é mais próxima afetivamente deles. *“Como tem menos gente, a professora dá mais atenção”*. Na Escola Alfa: *“ela dá agrado para nós, chocolate, pirulito”*.

Mas há também a voz dos indiferentes, aparentemente cansados das múltiplas recuperações, decepcionados: “qualquer professora, tanto faz”; “faz o que tem de fazer”. Sobre o que mais gosta na aula: “gosta quando acaba”.

Segundo os estudantes, também nas turmas do 7º, 8º e 9º ano, a professora não permite usar os computadores, uma vez que anteriormente eles não teriam sido usados para estudar, mas para jogar; da mesma forma, costuma pedir para desligar os celulares durante as aulas. “Não é para usar o computador para sua diversão, se for fazer isso, faz em casa. Aqui é para fazer trabalho”, diz um menino da EMEF Alfa.

No tocante à didática, o que poderia melhorar seria usar: mais textos e coisas diferentes para discutir em grupo, rodas de conversa, mais jogos.

Do ponto de vista da infraestrutura, voltaram a ser citadas a sala de recuperação, que poderia ser maior na EMEF Beta; a instalação de ventilador para aliviar o calor, a troca da lousa e dos apagadores gastos, o aumento da carga horária da recuperação na EMEF Alfa, em que a turma de recuperação só tem uma aula, de uma hora e trinta minutos. Por isso há estudantes que sugerem:

“Mais uma aula por semana ia ajudar bastante”; “se eu tivesse três aulas por semana de uma hora e meia estava ótimo, eu parava aqui... sou desocupado, não faço nada”; “às vezes (a aula) dá (para fazer o que é pedido), às vezes não dá... às vezes a gente deixa coisas para fazer na semana que vem porque é muita coisa”.

As faltas e suas motivações

Os horários das aulas de recuperação parecem ser um motivo recorrente das faltas, pelas razões já aventadas.

Se a aula de recuperação é dada com intervalo de algumas horas após o final do turno escolar (p.ex., saem das aulas ao meio dia e têm recuperação às 15:30hs), os que moram perto voltam para casa, almoçam e retornam. Nesse ínterim, algum acontecimento pode atrasá-los, ou eles não retornam por cansaço, preguiça, esquecimento:

“Ah, sei lá, às vezes eu esqueço, dá preguiça... não é que é dificuldade (do horário) é preguiça mesmo”; “eu falto porque esqueço...vou para casa e não volto”; “os moleques são todos vaga, eles não vêm”; “eu venho de vez em quando”; “eu fico na escola, mas não subo (para a classe de recuperação)”.

“a gente sai da escola, aí tem gente que faz (recuperação) depois das 13:30 (horas)... a gente sai às 12 (horas). Aí dá tempo de comer e fazer alguma coisa, mas não muita coisa. Aí bate o horário você tem que vir para a escola. Nós aqui do 8ª. C, a gente vem ... de 5ª, às 15 (horas) da tarde”

“às vezes venho cansada para a escola (por causa dos afazeres domésticos)”

Outros dependem de transporte regular. Alguns vêm sempre, independentemente do horário das aulas; outros não conseguem por causa da condução, por doença ou por outro motivo.

“eu moro longe, parça... lá no Rio Escuro... venho de condução só até a viela... (faz o resto do caminho a pé) eu venho todo dia, parça”;

“falta por causa do transporte... o ônibus demora a passar, às vezes vai me atrasar”;

“... por uma questão de horário também, se ficar muito tarde acaba atrasando e tem o transporte”;

“só (falta) quando estou na casa da minha irmã ou quando estou doente”;

“faltava porque passava mal no ano passado”.

“porque eu tenho curso de inglês de manhã... então quando eu marco reposição do meu curso eu tenho às vezes reforço”.

Os participantes desses grupos são mais velhos. Dois garotos trabalhavam num lava-rápido à noite. Embora eles e elas tivessem afazeres domésticos sob sua responsabilidade de forma regular, elas eram mais sobrecarregadas que eles com esses trabalhos. Aquelas que tinham mais obrigações domésticas para cumprir explicitaram que essas atividades *“atrapalhavam para fazer as lições”*. Foi o caso da menina que disse: *“faço comida, lavo o chão, depois lavo as roupas na lavanderia e até 18 horas arrumando a casa... moro com meus pais e os tios”*.

Conforme já constatado nos grupos dos 6^{os} anos, esse perfil foi mais comum na EMEF Alfa, situada numa zona mais pobre e vulnerável da cidade.

5 – Discussão

Em grupos focais com crianças e adolescentes espera-se o aprofundamento de questões que emergem em dinâmicas pouco dirigidas, precedidas de um período de aquecimento relativamente extenso em que se utilizam técnicas lúdicas e/ou projetivas que incentivam a expressão dos participantes. Importa ressaltar que, metodologicamente, a técnica de pesquisa utilizada nesta investigação se aproximou mais das entrevistas coletivas dirigidas por roteiros semiestruturados do que de grupos focais, em razão do tempo restrito para as reuniões, das peculiaridades do alunado e das condições disponíveis para realizar o trabalho. Feita essa observação, é possível reafirmar que os resultados obtidos são igualmente relevantes e é mérito desta pesquisa – em vez de limitação –, ter se desenrolado inserida nas condições concretas das realidades pesquisadas, seguindo critérios científicos preconizados.

São comentados, aqui, os principais resultados dessa abordagem qualitativa, procurando consolidar as constatações a que se chegou com os dois públicos pesquisados (estudantes do 6^o ano do ciclo intermediário, e do 7^o ao 9^o anos do ciclo autoral, em recuperação), destacar eventuais diferenças entre eles, entre meninos e meninas e entre as EMEFs, bem como problematizar questões que emergiram no campo à luz da bibliografia concernente.

5.1 A percepção dos estudantes sobre o Projeto Recuperação das Aprendizagens

Inicialmente cabe retomar a percepção positiva dos estudantes e, segundo os próprios estudantes, de seus familiares, sobre a recuperação paralela, encontrada nas duas escolas com perfis muito distintos em vista de suas características sociais e de seu desempenho acadêmico. Essa percepção positiva é mais acentuada entre os estudantes mais novos, com menor defasagem escolar, mas também bastante presente entre aqueles do 7º, 8º, e 9º anos, com maior atraso idade/série.

Em que pese o indiscutível mérito do trabalho das PAPs nas duas escolas, que teria primordialmente contribuído para a apreciação favorável feita pelos estudantes, há que considerar também o possível efeito provocado pela própria situação da entrevista coletiva em que os estudantes foram solicitados a se pronunciar. Diante de adultos pesquisadores que eles não conheciam, e perante seus próprios colegas, deviam falar sobre situações muito sensíveis do ponto de vista pessoal, situações que envolvem no mais das vezes sentimentos de baixa autoestima, discriminação e vergonha entre os participantes, como registram vários estudos (MENDONÇA, 2007; CORTESE, 2006; OSTI; BRENELLI, 2013, entre outros). A esses sentimentos também se referem as manifestações dos profissionais da própria rede municipal, coletadas por meio de outros instrumentos.

Como argumenta Goffman em seu livro *A Representação do eu na vida cotidiana*, no mundo social as pessoas são chamadas a mostrar várias “faces” de si mesmas, de acordo com o contexto em que se encontram e com os atores sociais com quem atuam. O local de trabalho ou a escola são típicos exemplos de “lugares sociais” que requerem a apresentação de uma determinada “face”. Nesses lugares são desempenhados papéis em relação aos outros membros do grupo e, cuidadosamente, manejam-se as impressões que dão de si mesmos com o propósito de obter o efeito esperado no grupo, ou com o propósito de alcançar objetivos específicos. A impressão que se quer provocar envolve a projeção de uma imagem idealizada de si mesmo, que implica realçar aspectos que poderão ser valorizados pelo grupo, ao mesmo tempo que se omite, deixa-se de fora dessa face manifesta outros aspectos dos modos de ser que não se quer mostrar. É assim que o homem se prepara para a atuação em sociedade (GOFFMAN, 1985).

Não é de surpreender, portanto, com base nas reflexões desse autor, que os estudantes, diante das circunstâncias em que foram instados a falar, tendam a exagerar na afirmação da sua assiduidade às aulas de recuperação paralela, nas declarações de que estão melhorando no ano corrente, especialmente aqueles com maior atraso escolar cujos resultados de aproveitamento não têm sido tão positivos, como se pode verificar pelas informações provenientes do conjunto das escolas da rede. Do mesmo modo, os estudantes se inclinam a situar os aspectos mais desgastantes da frequência ao projeto preferencialmente nos anos anteriores em que frequentaram essas turmas, omitem-se ou são muito evasivos em relação a certas circunstâncias em que “passam mal” nas aulas, mal-estares esses que não decorrem propriamente de doenças provocadas por fatores externos às atividades escolares.

Na escola Alfa, instituição que recentemente despende grande esforço para reverter seus baixos indicadores de desempenho, o que é novo no depoimento dos estudantes é o reconhecimento de uma importante motivação externa às necessidades escolares para participar da recuperação no contraturno. A razão explicitada por alguns é que eles, ao retornarem à escola no outro período, conseguem lá

assegurar um tempo que é só seu, dedicado às suas próprias demandas; um tempo em que a permanência na escola os libera dos pesados encargos que têm de assumir cotidianamente fora dela.

A propósito, como afirma Charlot (1996), os sentidos do “aprender” para os estudantes não são unívocos. Em estudo que fez na França com estudantes do ensino médio de diferentes extrações sociais, constata que, para aqueles dos meios populares, a relação com a escola e com o saber é bastante tensa. Eles costumam pensar a escola em termos de futuro, mais do que de saber. Sua condição de vida se expressa no vínculo estreito que estabelecem entre a escola e a profissão. Esse vínculo traduz a necessidade, e também a dificuldade, de terem acesso a uma profissão que lhes permita assegurar uma vida melhor, livre das privações que experimentam, graças ao sucesso obtido na escola.

5.2 A prática pedagógica das Professoras de Apoio Pedagógico (PAPs)

A didática das PAPs nas aulas, conduzidas de maneira prazerosa, com paciência e foco nas dificuldades de aprendizagem de cada estudante, parece estimular a participação nas turmas de recuperação. O atendimento quase personalizado que oferecem sugere ter também o papel de acolhimento, o que não estaria sendo sentido pelos estudantes nas classes regulares.

Mas é preciso igualmente admitir a necessidade de crescente profissionalismo para o desempenho da função desses docentes, o que não prescinde do apoio da SME. A atuação dos PAPs na rede escolar de modo geral se configura como uma prática deveras complexa. Sua formação inicial é de caráter generalista, feita nos cursos de Pedagogia, daí a importância de oferecer-lhes subsídios mais aprofundados para o ensino dos diferentes componentes curriculares até o 9º ano. Além disso, os PAPs devem atender aqueles estudantes “mais difíceis” de todos os anos do ensino fundamental, com problemas de natureza muito diversa; alguns, menos por dificuldades de aprendizagem propriamente ditas, mas por problemas de comportamento, em especial porque “costumam perturbar” muito a ordem nas classes, como aponta a bibliografia (CUNHA, 2007; SILVA NETO; BARRETTO, 2018, entre outros).

No início desta pesquisa, percebeu-se que o trabalho dos PAPs era realizado com o apoio do mesmo material utilizado nas classes regulares para o desenvolvimento do currículo. Apenas recentemente foi localizada uma publicação destinada à sua formação: as já mencionadas orientações didáticas para o atual currículo, voltadas especificamente para o Projeto de Recuperação das Aprendizagens (SÃO PAULO, 2019). Um texto de Silvia Colello (2019) alerta para a necessidade de rever os estereótipos mais comuns que circulam sobre os estudantes com dificuldades de aprendizagem, particularmente aqueles que são conduzidos às turmas de apoio complementar, a fim de não alimentar discriminações. Indicativa é a queixa dos estudantes, sobretudo daqueles que frequentam as aulas de recuperação há vários anos, que nos anos anteriores se costumava receber “mais do mesmo”, que as práticas docentes incidiam sobre as mesmas abordagens, com poucas variações.

Também em 2019 passam a figurar, no *site* da SME, sequências didáticas para uso dos PAPs, uma indicação de que professoras e professores dessas turmas começam a receber algum apoio mais dirigido a fim de tornar sua atuação mais adequada às demandas dos estudantes. Mesmo sendo recentes, tais melhorias parecem estar atreladas às menções positivas dos estudantes dos grupos focais.

Entretanto, conforme se teve ocasião de verificar pelas declarações dos PAPs no questionário *on-line* em amostra representativa desses professores, boa parte do material utilizado nas aulas de recuperação não só é organizada, como confeccionada por eles mesmos. Considerando a complexidade das suas atividades, uma atenção mais voltada aos desafios postos pelo trabalho desses professores por parte da SME tenderá a contribuir para torná-los mais proficientes. Importante é também assegurar a flexibilidade que precisam ter para organizar as atividades didáticas e pedagógicas, o que parece imprescindível para atender simultaneamente públicos com diferentes necessidades e em diferenciados estágios de aprendizagem.

Um pleito recorrente dos profissionais do magistério de modo geral é a dificuldade que sentem para motivar as aulas, para torná-las mais atraentes e participativas, envolvendo todos os estudantes. Quando se trata das aulas de recuperação, da maneira como elas estão equacionadas pelo projeto da SME, nada mais necessário do que o provimento de abundantes e bem fundamentados recursos didáticos aos seus professores. Não menos imprescindíveis são os momentos de formação continuada. Os docentes precisam estar mais preparados para que possam não apenas levar em conta os diferentes tempos, como os diferentes modos de aprender dos estudantes, permeados que são pelas suas vivências culturais específicas e pelo caráter social da relação que estabelecem com o saber (CHARLOT, 1996, 2000).

Voltando aos indícios oferecidos pelas falas dos estudantes nos grupos focais, cabe ainda perguntar se a participação de muitos estudantes de uma mesma turma regular nas aulas de recuperação paralela estaria sendo estimulada por parte de alguns professores das classes regulares, que não teriam condições ou disposição de se demorar mais nas atenções exigidas para a compreensão dos conteúdos curriculares por todos. As classes de recuperação e as classes regulares estariam sendo, em algumas circunstâncias, percebidas como necessariamente complementares pelos estudantes e pelo próprio corpo docente das EMEFs?

5.3 Frequência às aulas de recuperação paralela e seus óbices

Neste estudo que, em última instância, quer saber sobre a efetividade das classes de recuperação paralela para a melhoria do aproveitamento escolar dos estudantes, não foi possível obter informações sobre o número de estudantes encaminhados para esse tipo de atendimento. Esses dados estão disponíveis basicamente apenas nos registros de cada escola²². A diferença entre os que frequentam as aulas de recuperação paralela e os que são encaminhados para frequentá-las e decididamente não comparecem a elas é um dado fundamental para aquilatar a motivação do conjunto dos estudantes e os óbices à frequência de todos aqueles que, segundo os profissionais das escolas, necessitam desse apoio.

O depoimento dos estudantes dos grupos focais fornece uma mostra do que se passa na rede escolar.

Como demonstrado, o que se apurou foi que as faltas são recorrentes nas aulas de recuperação na opinião das equipes escolares e das PAPs, ainda que, do ponto de vista dos estudantes, não sejam

²² As informações lançadas pelas escolas no sistema informatizado da SME não foram passíveis de serem quantificadas para utilização na pesquisa.

tantas. Os motivos alegados para faltar são múltiplos, mas chama a atenção que as razões associadas propriamente à natureza da atividade educacional receberam pouco destaque entre as justificativas aventadas! Apenas algumas alusões ao fato de que seriam desinteressantes, repetitivas, cansativas.

A facilidade de acesso à escola nos horários de recuperação é uma das variáveis que contam positivamente na presença a essas aulas. Têm vantagem os que moram perto e podem ir a pé para a escola; mais difícil para os que moram longe e dependem de transporte público coletivo, de perua contratada pelos familiares, e ou ainda para os que são menores e os responsáveis não podem acompanhá-los de volta à escola no contraturno. O horário dessas aulas é outro fator determinante, e por isso as escolas procuram organizar essas turmas pouco antes ou logo depois do final de cada período, com o propósito de atender os turnos da manhã e da tarde. Um intervalo maior entre o término das classes regulares e o das turmas de recuperação agrava as dificuldades de frequência a estas últimas. Esses são problemas recorrentes não apenas deste projeto, mas de todas as iniciativas das redes de ensino que buscam estender os tempos de permanência dos estudantes na escola para além do turno regular. Na capital eles aparecem como extremamente agravados diante das dificuldades de mobilidade urbana nas cidades mais populosas, e especialmente numa megalópole como São Paulo.

Estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sistemas de ensino que adotaram a organização escolar por ciclos no Brasil (BARRETTO, 2008), bem como os balanços acadêmicos realizados por Crahay (2007) referentes a alternativas de atendimento aos estudantes que mais necessitam de apoio com vistas a assegurar-lhes o direito às aprendizagens básicas, têm apontado várias iniciativas bem-sucedidas a esse respeito. Entre elas estão as que, durante o horário das classes regulares, retiram esses estudantes por períodos mais curtos que o das aulas para oferecer-lhes atendimento voltado às suas dificuldades específicas. Essa poderia, talvez, ser uma alternativa para os casos de impossibilidade de retorno à escola no contraturno.

Motivos de saúde do estudante ou de seus familiares constituem outra das razões alegadas para as faltas. A pesquisa de Patrícia Moulin Mendonça (2007), com estudantes do ensino fundamental de perfil semelhante ao dos estudantes das turmas de recuperação da SME/SP, constatou, a propósito, que vários deles apresentavam problemas crônicos de saúde por falta de cuidados básicos. Dificuldades de visão, de audição, de caráter fonológico que prejudicavam a aprendizagem eram algumas delas. Pela precarização das condições de vida, suas famílias não encontravam meios de obter atendimento médico regular nos serviços públicos especializados.

Além disso, o “passar mal” na escola, como já se disse, pode ser provocado pela situação de constrangimento do estudante diante das respostas que dele se espera e que ele não consegue dar. Não apenas sentimentos como vergonha e humilhação são frequentemente relatados em estudos sobre estudantes que passam por essas situações. São também usuais as manifestações de comportamentos de agressão, indisciplina ou de menosprezo pelo saber veiculado nas aulas, exatamente pela sensação de exclusão desse mesmo saber provada pelos estudantes (DUBET, 2001, 2003; PERALVA, 1997; WILLIS, 1991). Esses sentimentos têm a ver com o quanto é sofrido para os estudantes nessas circunstâncias ter de se defrontar com o próprio fracasso produzido no seio mesmo da escola. E ele é decididamente expresso de maneira mais acentuada entre os estudantes mais velhos, multirrepetentes do 3º ciclo, frequentadores assíduos das turmas de recuperação há anos. O elevado índice de

abandono da escola encontrado na rede entre os estudantes com altas taxas de atraso escolar, tal como evidenciado neste estudo, parece reiterar essas observações.

Como se teve a oportunidade de observar no fluxo dos estudantes da rede, as atividades de recuperação paralela costumam ter mais sucesso justamente entre as crianças e adolescentes com menor atraso escolar. Nas turmas do 6º ano, as manifestações e os dados sugerem maior esperança de superação das dificuldades por parte dos estudantes. Quando as insuficiências escolares se acumulam por mais tempo, a tendência à reversão do insucesso escolar se torna muito mais problemática, como se pode depreender das informações sobre os últimos anos do EF.

Finalmente, as responsabilidades familiares que essas crianças e adolescentes assumem, implicando a execução de afazeres domésticos e a ajuda a parentes em seus trabalhos, e que são maiores na periferia, revelam-se também motivos para deixar de frequentar as aulas de recuperação no contraturno. Os depoimentos dos estudantes permitem constatar a interferência dos arranjos familiares e das condições socioeconômicas das famílias na sua aprendizagem escolar. O cansaço provocado pelo trabalho regular – muitas vezes extenuante – no serviço doméstico ou na ajuda a familiares, o excesso de responsabilidades assumidas em tenra idade, a falta de opções culturais e de lazer estão postos no dia a dia dessas crianças e adolescentes.

Como discutido anteriormente²³, diversos estudos, entre os quais os de Ribeiro e Katzman, (2008), Torres *et al.* (2008) e o de Vêras (2016), entendem que as desigualdades internas à cidade, situadas nos seus diferentes espaços territoriais, geram o “efeito de lugar”, “de segregação”, “de território”, ou de “vizinhança”, que tenderia a ser mais significativo em sociedades marcadas por desigualdades econômicas e intensa segregação sociocultural, como é o caso das metrópoles da América Latina. Como afirmam Alves, Soares e Xavier (2016), o acesso à escolarização e os resultados do aprendizado das crianças e adolescentes costumam estar associados a características individuais dos estudantes (raça/cor e sexo), às características das escolas, que se mostram heterogêneas social, econômica e culturalmente, e às das famílias, também diferentes segundo nível socioeconômico, tipo de ocupação, nível de escolaridade e origem dos pais, vínculo de trabalho a que estes têm acesso, entre outros.

Nesta investigação foram obtidos indícios da interferência efetiva das desigualdades socioeconômicas e culturais presentes em dois distritos da capital nos quais se situam as EMEFs pesquisadas – Pirituba e Perdizes –, no cotidiano dos estudantes, no seu desempenho escolar e nas suas possibilidades de futuro.

5.4 Meninos, meninas: gênero, raça/cor, indisciplina e aproveitamento escolar

Na EMEF Alfa, chamou atenção das pesquisadoras a diferença de comportamento entre meninos e meninas durante os grupos focais; estas mais centradas e interessadas, aqueles mais irreverentes e dispersos. Traços mais acentuados no grupo de estudantes mais velhos, pertencentes ao ciclo aortal, mas também presentes entre os menores, estudantes do ciclo intermediário. Ao final de um

²³ Item *As desigualdades intraurbanas e a educação de crianças, adolescentes e jovens paulistanos*.

dos grupos quisemos ouvir os estudantes, ainda que brevemente, sobre suas percepções a respeito das relações de gênero e de raça na escola.

O fato de virem à baila as diferenças de comportamento entre meninos e meninas, deu ensejo a uma rodada de acusações mútuas. Conforme o que foi dito pelas meninas, os meninos são mais inquietos, interrompem e desobedecem a professora, fazem algazarra mais do que as meninas, e esses comportamentos perturbam as aulas.

Os meninos, por sua vez, afirmavam que algumas meninas subiam para as suas classes de recuperação para atrapalhá-los, tirando-lhes a atenção: *“elas gostam de atrapalhar e elas vêm aqui atrapalhar nossa sala”, “elas conseguem incomodar”*. E elas revidavam dizendo: *“vocês infernizam a gente”, “vocês que começam, não têm respeito”*; *“desrespeito, celular, quando a professora está explicando fica falando”*.

Segundo as meninas, eles *“zoam demais”*, falam alto e todos ao mesmo tempo, perturbam as aulas com brincadeiras e grosserias, brigam entre si, não as deixam falar e nem a professora, atrapalham o aprendizado. Quando estão em maior número na sala, as meninas conseguem falar, às vezes todas juntas, expressando sua revolta com o comportamento deles, e até os enfrentam. Mas, quando estão em minoria, elas lutam para falar ou se calam. O que parece é que o comportamento de um bom número dos meninos costuma tumultuar o ambiente e atrapalhar as aulas, de acordo com o que foi dito.

“Zoar” pode significar *“fazer guerrinha de lápis, pega o lápis, quebra e fica tacando nos outros, sem graça!”*, *“... fazer arma de feijão, caderno, lápis, ficar tacando nos outros, guerrinha, às vezes até cadeira”*; *“... chutar mesa, derrubar no chão, fazer arminha de garrafa quebrada... para tacar nos outros”*. Geralmente, essas atividades são realizadas pela *“galera do fundão”*. No entanto, como referem os próprios estudantes, a galera é composta por *“meninos e também por meninas”* e *“terminam na diretoria”*! Isso significa que as meninas também apresentam comportamentos disruptivos na escola, ainda que a pecha de mal comportados recaia predominantemente sobre os estudantes do sexo masculino. Um estudante admite: *“mas sou bagunceiro. Os meninos falam assim ‘vamos fazer guerra na sala’. Aí vamos lá na porta... pega a cadeira, faz uma base e fica tacando (caneta, lápis, feijão etc.) um no outro”*.

“Fazer bagunça” parece ser o comportamento esperado de um menino pelo grupo masculino da turma de recuperação, como um pedágio para nele se integrar. Em vez disso, estar interessado na matéria, não gritar ou não fazer bagunça parecem traços pouco valorizados por aquele coletivo, que também tenderá a “zoar” os meninos com esse tipo de comportamento, ou até rejeitá-los.

Sobre o tema, as pesquisas de Marília Pinto Carvalho e de seus orientandos constituem referência necessária para entender o sucesso e o fracasso escolar nas escolas brasileiras sob o prisma das variáveis de gênero, pertença social e étnico-racial e da maneira como elas se combinam para determinar a trajetória escolar dos estudantes. Esses estudos aportam contribuição importante à discussão das questões suscitadas pelos estudantes das classes de recuperação, abordando os critérios utilizados para a sua indicação e avaliação e discutindo as repercussões que deles decorrem, particularmente em termos das diferenças de desempenho entre meninos e meninas e da sua intersecção com raça/cor e pobreza. Ver a propósito Carvalho (2004, 2009, 2012), Pereira e Carvalho (2009), Rezende e Carvalho (2012), Senkevics e Carvalho (2015), Toledo e Carvalho (2018) e Silva Neto (2019).

O problema da indisciplina, de difícil manejo nas escolas, tem forte repercussão no ambiente escolar e nas condições de aprendizagem de todos (SILVA; MATOS, 2014). A respeito dele, Claudio Marques da Silva Neto (2019) argumenta que, embora os docentes reafirmem diferenças de comportamento entre meninos e meninas, atribuindo-as basicamente à socialização familiar, o desempenho escolar e a construção da identidade dos estudantes são também fortemente influenciados pelas concepções de masculinidade e feminilidade dos professores e demais profissionais da escola. Os estudantes com menor facilidade para aprender, por exemplo, tendem a ser vistos como mais indisciplinados do que aqueles – não menos indisciplinados – que apresentam bons resultados escolares. Crianças e adolescentes que manifestam mais claramente o que Connell (1995, 2005) denomina “masculinidade de protesto”, ou seja, aquela que induz a comportamentos que sistematicamente rompem normas do convívio social, tendem, por sua vez, a ser mais frequentemente encaminhados às turmas de recuperação, mesmo quando o seu desempenho escolar não sugere a necessidade de apoio complementar.

Foram captadas também algumas percepções sobre raça/cor e racismo. Alguns disseram que na escola “*tem muitos negros*”, mas vários procuraram embranquecer o alunado e a si mesmos, afirmando que na escola a maioria é “*moreno*”. Observou-se, entretanto, em algumas falas, uma reação positiva que tende a valorizar a negritude, procedente em geral dos incentivos dos próprios familiares, sem dúvida um movimento positivo dessas comunidades em direção à autovalorização das suas crianças e adolescentes. Se os negros presentes nos grupos focais não se sentiam tratados de maneira discriminatória na escola em razão de seu pertencimento étnico-racial, alguns deles se mostravam ofendidos quando chamados de “*neguinho feio*”, “*macaco*”, “*preto*” pelos colegas. Algumas meninas aprenderam a se insurgir ao receber xingamentos e, nessa demanda, têm contado com o apoio de alguns professores e, sobretudo, dos próprios pais.

Não foi possível, no entanto, apreender indícios de uma atitude mais assertiva dos professores da escola no combate ao preconceito. Igualmente não foi possível saber se existe na instituição um trabalho educativo mais sistemático acerca do respeito às diferenças e da sua valorização, mirando especialmente o resgate das populações historicamente marginalizadas, tal como preconizam a legislação vigente e as orientações das políticas educativas.

Quando, em 2018, os dados de frequência registram 60% de estudantes do sexo masculino e 40% do sexo feminino nas turmas de recuperação paralela da rede municipal de São Paulo, é necessário um alerta aos docentes a respeito da avaliação que fazem dos estudantes, por causa do viés de comportamento que termina por ser mais prejudicial aos direitos de aprendizagem dos meninos. Além do mais, pela análise do movimento escolar da rede, constata-se ainda que, entre os estudantes que declararam a cor, embora 54% tenham se considerado brancos no cômputo geral das matrículas, nas turmas de recuperação havia apenas 50% deles. Ao contrário, entre os 5% que se declararam pretos a proporção subia para 6% nessas turmas e, entre os 42% que se disseram pardos, a proporção se elevava para 43% entre os que recebiam apoio complementar.

Se, além das vozes das crianças e adolescentes que frequentam as turmas de recuperação, o leitor pudesse vislumbrar suas imagens, se depararia, em um número maior de páginas deste relatório, com as figuras de meninos: mais pobres, mais pardos, mais pretos...

Conclusões

Para iniciar este texto retomam-se as dimensões investigativas que foram focalizadas durante a pesquisa, acordadas com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação e apresentadas no Produto 1:

- identificar o perfil dos professores das salas de recuperação de aprendizagens (PAP), das escolas em que há estudantes indicados para recuperação e dos gestores de escolas que desenvolvem o Projeto,
- definir o perfil sociodemográfico e educacional dos estudantes indicados para participação, incluindo-se aí aqueles que permanecem e aqueles que o abandonam;
- estabelecer a representatividade dos estudantes indicados e por características das escolas (tipologia de atendimento, localização, porte etc.);
- investigar as condições que dificultam a frequência às atividades de recuperação, tais como horário ofertado ou aspectos relativos à infraestrutura para sua realização;
- identificar quais, dentre os critérios estabelecidos, os mais utilizados para a indicação dos estudantes que participam das atividades do projeto;
- levantar o tempo médio de permanência dos estudantes no projeto a cada vez que recebem uma indicação de participação e ao longo de um ano letivo.

Primeiramente, 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 Ensino Fundamental 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 escolares que compõem a rede municipal 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.

De forma resumida, pode-se destacar que a quase totalidade das escolas com o projeto Recuperação das Aprendizagens era do tipo EMEF. As turmas de recuperação existiram, em 2017 e 2018, em quase todas as diretorias investigadas.

Normalmente as escolas ofereciam, concomitantemente, turmas de recuperação de Língua Portuguesa e Matemática. Observou-se que, eventualmente, dificuldades diversas para sua operacionalização pressionavam para priorizar turmas de Língua Portuguesa, podendo ser notada certa tendência a oferecer mais turmas de recuperação somente de Língua Portuguesa em 2018, se comparado ao ano anterior. Ou seja, observa-se uma restrição no foco das turmas de recuperação, ainda que em 2017 tenham sido relatadas turmas de outras disciplinas.

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 diminuição no número de escolas com

turmas de recuperação de 2017 para 2018, destacadamente nas EMEFM, especificamente em escolas com menor número de turmas, e uma ampliação em 2019.

Houve pequena participação de estudantes dos turnos intermediário e vespertino em turmas de recuperação.

As escolas pesquisadas da rede municipal 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.

Dentre atividades extracurriculares mais comuns ofertadas pelas escolas 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 estudantes com necessidades especiais era corriqueiro nos estabelecimentos de ensino pesquisados. Os estudantes das escolas pesquisadas foram caracterizados como de nível médio baixo em escala socioeconômica. Escolas com predominância de estudantes com 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.

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.

Sobre os critérios para admissão dos estudantes na escola, o mais usual era o local de moradia. As turmas eram formadas quase sempre de forma a contemplar a heterogeneidade de desempenhos dos estudantes. Segundo os depoimentos dos respondentes do questionário, a atribuição de turmas aos Professores de Apoio Pedagógico, realizada por meio de eleição pelo Conselho de Escola, parece considerar, como critério, majoritariamente, a pontuação por tempo de serviço e formação.

Já sobre a indicação dos estudantes para turmas de recuperação, segundo os educadores pesquisados, esta 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 estudantes 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.

As análises dos resultados das escolas investigadas no Saeb/Prova Brasil empreendidas durante a pesquisa evidenciaram heterogeneidade no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática entre escolas e entre Diretorias Regionais de Ensino. Pouco mais da metade das escolas que atendiam os anos iniciais do EF conseguiu atingir a meta pré-estabelecida para o Ideb. Quanto aos resultados do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental, observou-se que a quase totalidade das escolas municipais paulistanas participantes do Saeb/Prova Brasil não alcançou o patamar esperado em 2017. Embora as escolas desenvolvessem ações para sanar os problemas de abandono escolar e reprovação, a avaliação das estratégias utilizadas pelos professores e coordenadores pedagógicos não foi totalmente positiva.

Sobre as características dos educadores das escolas que implementaram o Projeto Recuperação das Aprendizagens, pode-se afirmar que cerca de metade dos diretores permaneceu de 2017 para 2018 na mesma escola, podendo acompanhar a transição do projeto na mudança da normativa de 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. Havia tendência a diretores mais velhos nas DREs Freguesia/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 Coordenador Pedagógico e com lotação definitiva, trabalhando em EMEF. A maioria estava no cargo base há até 10 anos.

Sobre os Professores de Recuperação Paralela, 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. Vários professores de turmas de recuperação tinham alguma formação para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem, o que lhes encorajou para assumir tal tarefa. Especificamente para a atuação neste projeto, há relatos de formações recebidas nas Diretorias Regionais de Ensino, muito elogiadas, além de supervisão e apoio da DIPED e do NAAPA. Entretanto é preciso reconhecer que esse aspecto não foi deveras aprofundado na pesquisa. Nas ações cotidianas, os PAPs relataram contar com o apoio da equipe gestora, principalmente da coordenação pedagógica, e com a contribuição de seus pares.

Em relação às práticas pedagógicas dos PAPs, a pesquisa junto aos docentes das turmas de recuperação revelou que, ao menos no nível do discurso pedagógico, eles costumam adotar práticas de ensino diferenciadas, atendendo de forma mais pontual às características e estilos cognitivos dos estudantes. A tendência foi a de narrar práticas que permitiam o avanço na aprendizagem, permitindo maior autonomia e confiança entre os estudantes. 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. No entanto, ainda que o autorrelato dos docentes seja bastante positivo, os estudantes muitas vezes apontam para a realização de um trabalho repetitivo, em que não parecem ser utilizados todos os recursos apontados nas falas dos docentes e dos coordenadores pedagógicos. Com a proposição, pela SME, de sequências didáticas para o apoio do trabalho desses professores, seria de se esperar que, ao longo do tempo, tais práticas sejam aprimoradas e ressignificadas nas escolas.

Em relação ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, cabe salientar que, segundo os docentes, os registros dos estudantes eram feitos, majoritariamente, por meio de relatórios disponibilizados pela SME no sistema 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 estudantes 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.

Problemas de manuseio dos 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.

Outros meios de acompanhamento dos estudantes indicados eram cadernos de registro, planilhas da DRE, portfólios e sondagens de aprendizagens. Em geral, esses documentos tratavam do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, participação, assiduidade, comportamento nas aulas, inclusive com colegas. Alguns continham o planejamento do trabalho pedagógico e o registro de habilidades e competências que teriam que ser desenvolvidas pelos estudantes durante sua participação no projeto. Não foi possível analisar o real uso dessa documentação nas escolas, por limites do escopo desta pesquisa. No entanto, caberia um olhar atento para esse aspecto, visto que falas de professores e coordenadores apontaram que o registro no SGP é problemático, cabendo, talvez, se aprimorarem outras formas de registro para o monitoramento dessas aprendizagens.

De todo modo, ainda que destaquem dificuldades na realização dos registros de acompanhamento, segundo os educadores, eles estão atentos à importância da devolutiva sobre o desenvolvimento. De acordo com os depoimentos, as estratégias mais comuns para realizar devolutivas de aprendizagem para os estudantes eram: realizar diálogos coletivos na sala de aula e dar devolutivas durante as aulas regulares e/ou fazê-las ao final das atividades. Não foi captado um modelo de estratégia definido entre os professores, mas percebeu-se que 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 se tem um olhar atento para 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, de que a avaliação é um aspecto central a ser repensado com os professores das turmas de recuperação e as equipes pedagógicas das escolas.

Enfim, especificamente quanto ao aspecto pedagógico, há indicações da necessidade de ampliar o repertório dos docentes para que consigam atender diferentes necessidades dos estudantes de uma mesma turma e de aprofundar os conhecimentos e práticas para efetiva avaliação formativa. Sugere-se que os registros de acompanhamento dos estudantes 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.

Dois achados de pesquisa merecem ser aqui destacados.

O primeiro diz respeito à trajetória escolar da população no ensino fundamental, etapa mais longa da educação compulsória, e aos possíveis resultados do reforço da aprendizagem sobre o sucesso escolar dos estudantes.

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 delinea 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 estudantes 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 estudantes que abandonam a escola apresenta maior atraso escolar dos que o daqueles que concluem o ano letivo.

Há indícios da existência de relação positiva entre aprovação e o Projeto Recuperação das Aprendizagens, bem como entre reforço escolar e aumento da proficiência dos estudantes. Entretanto, 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 ao perfil dos estudantes que frequentaram a recuperação de aprendizagens nos anos em análise. Se os estudantes do EF 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 estudantes que “não participaram” eram do sexo feminino e 50,3% do masculino, entre os que “participaram” a proporção de meninas diminuiu para 40% e a de meninos sobe para 60%. Outra característica que diferencia os estudantes 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.

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. Um desses estudos revelou que parte do professorado paulistano expressou percepções negativas sobre os estudantes 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 estudantes, 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.

Conforme já discutido ao longo deste relatório, os principais desafios referem-se às faltas e evasão dos estudantes das turmas de recuperação, notadamente do Ciclo II, 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 estudantes em cada unidade escolar.

As análises dos dados quantitativos a respeito das faltas dos estudantes das turmas de recuperação dos 6º e 8º anos do EF corroboraram tendências e achados de pesquisas bibliográficas sobre as relações entre o desempenho escolar, efeitos das faltas às aulas, características de perfil dos estudantes e de localização das escolas no território. Tais análises são congruentes com os achados nos grupos focais com estudantes 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 estudantes do sexo masculino, embora as de Matemática tivessem mais meninas do que as de Língua Portuguesa. Notou-se,

também, ligeira tendência a maior presença de pretos e pardos nas turmas de recuperação quando comparadas às turmas regulares.

Cerca de metade dos estudantes das turmas de recuperação já recebeu esse tipo de apoio no ano anterior, principalmente em Língua Portuguesa. Essa condição mereceria maior investigação de nível qualitativo, pois ultrapassar as dificuldades de aprendizagem parece levar mais tempo entre certos estudantes.

Segundo os educadores participantes da presente pesquisa, as faltas e a evasão dos estudantes das turmas de recuperação, sobretudo no Ciclo II do EF, são problemas multidimensionais, que necessitam de diferentes abordagens para sua solução. As dificuldades encontradas com os registros de entradas e saídas dos estudantes no sistema de ensino, mesmo ocorrendo em uma mesma turma, acarretam problemas para o controle e dimensionamento da grandeza desses problemas, na medida em que se torna problemático 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 indique sua possível 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.

Os dados quantitativos sugerem que o problema das faltas, nas turmas regulares ou nas de recuperação, parece se acentuar nos bimestres dois e três. A tendência observada foi de que as faltas em ambos os tipos de turma eram mais frequentes entre estudantes com defasagem idade/série tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática; estudantes do sexo masculino e declarados pretos faltavam mais apenas nas turmas de Língua Portuguesa. São condições já detectadas e discutidas ao longo dos produtos desta pesquisa e corroboradas pelos dados quantitativos. É comum que esses estudantes tenham que se responsabilizar por tarefas domésticas ou até mesmo exercer alguma atividade externa de trabalho para ajudar a família. Nos grupos focais foram percebidas, também, outras causas para essas faltas, como doenças e cansaço.

Nas turmas de recuperação em Língua Portuguesa há indícios de mais faltas entre estudantes de escolas localizadas em distritos com alta vulnerabilidade social; porém, nos distritos onde há muito baixa vulnerabilidade social o aumento de faltas na recuperação de LP também foi comum e uma explicação plausível é de que estão em áreas mais centrais da cidade, com maior número de escolas de passagem, o que dificulta ao aluno voltar no contraturno para assistir às aulas de recuperação. Há também certa diferenciação quanto à quantidade média de faltas nas aulas de recuperação de Língua Portuguesa em algumas DREs, especialmente Capela do Socorro. Esses achados são semelhantes aos verificados em outras pesquisas, sobretudo as realizadas na mesma rede de ensino, e corroboram análises proporcionadas pelas informações captadas nos grupos focais com os estudantes.

Nas aulas de recuperação de Matemática as faltas não se diferenciaram muito em relação ao índice de vulnerabilidade social do distrito onde a escola estava localizada. Nota-se uma tendência de mais faltas nos distritos de menor vulnerabilidade social, o que reitera a hipótese de existirem mais escolas de passagem nesses locais, como relatado nos grupos focais dessa pesquisa. Havia mais faltas em turmas de recuperação de Matemática de algumas DREs, como Capela do Socorro e São Mateus.

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, estudantes 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 estarem mais representados nos níveis Abaixo do Básico nas escalas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática da Prova São Paulo.

De uma forma geral, as escolas analisadas contavam com contexto favorável e equipe de educadores com perfil adequado às exigências dos cargos ocupados. Resultados de avaliação externa evidenciou melhor desempenho em Matemática e Língua Portuguesa entre turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, 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 dentre 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 Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens certamente é estratégico para sanar esses problemas, sobretudo quanto à queda no desempenho ao longo dos ciclos de aprendizagem. Integrar o projeto ao cotidiano das escolas é tarefa constante e interminável. Discutir estigmas e concepções que envolvem competição e constrangimento entre estudantes, 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.

Referências bibliográficas

- ABDAL, Alexandre *et al.* (org.). **Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco quantitativo**. São Paulo: Sesc; Cebrap, 2016.
- ALAVARSE, Ocimar M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.
- 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**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 49-81, jan./jun. 2016.
- BARRETTO, Elba S. S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 14, p. 97-109, set. 1975.
- 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.
- BARRETTO, Elba S. S.; SOUSA, Sandra Z. L. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- 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, 2008. v. 4, p. 195-212.
- BIONDI, Roberta L.; FELICIO, Fabiana. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- 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, enero/abr. 2019.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **La reproduction**. Paris: Minuit, 1970.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: MEC, 1996.
- 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. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papyrus, 2009. (Papyrus Educação).
- 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.; SENKEVICS, Adriano S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, p. 81-99, 2016.
- 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.
- CASTRO, Aline E.; VIEIRA, Henrique C.; SCHUCH JR., Vitor F. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. **SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO**, setembro de 2010. ISSN 2177-3866.
- CEPAL/ONU. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe/ Organização das Nações Unidas. La igualdad en el centro del desarrollo. *In*: CEPAL. **La ineficiencia de la desigualdad**. Santiago, 2018. cap. 1, p. 19-35. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43442/6/S1800059_es.pdf
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos de uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- 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. Anexo 1.
- COLLARES, Cecília. A. L.; MOYSÉS, Maria A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CONNELL, Robert W. **Masculinities**. 2. ed. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2005.
- CORTESE, Beatriz P. O que dizem os alunos sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 69-102, set./dez. 2006.
- CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.
- CRAHAY, Marcel. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- 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.
- CRENSHAW, Kimberlé. Les voyages de l'intersectionnalité. *In*: FASSA, Farinaz; LEPINARD, Éléonore; ESCODA, Marta R. (org.). **L'intersectionnalité, enjeux théoriques et politiques**. Paris: La Dispute 2016. p. 29-51. (Collection Le genre du monde)
- CUNHA, Isabela B. da. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

- CUNHA, Isabela B. da. **O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- DUBET, François. A escola e a exclusão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-18, maio/ago. 2001.
- 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.
- EVANS, Joel R.; MATHUR, Anil. The Value of Online Surveys **Internet Research**, v. 15, n. 2, p. 195-219, 2005.
- FASSA, Farinaz; LEPINARD, Éléonore; ESCODA, Marta R. (org.). **L'intersectionnalité, enjeux théoriques et politiques**. Paris: La Dispute, 2016. (Collection Le genre du monde).
- FRANCO, Ana Maria de P.; MENEZES FILHO, Naércio A. Os determinantes do aprendizado com dados de um painel de escolas do SAEB. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 3, p. 525-548, 2018. <https://doi.org/10.11606/1413-8050/ea120268>
- GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).
- GOFFMAN, Erwing. **A representação do eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- GOMES, Candido A. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.
- 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. (Livro2). Disponível em: 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**. Dezembro de 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. Acesso em: 20 maio 2020.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar 2014**. Brasília: MEC, 2014.
- _____. **Censo Escolar 2015**. Brasília: MEC, 2015.
- _____. **Censo Escolar 2016**. Brasília: MEC, 2016.

_____. **Censo Escolar 2017**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2018.

IPEA - Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Boletim regional, urbano e ambiental**, n. 16, p. 144, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/boletim_regional/170531_bru_16.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

IPEA - Fundação Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Federative Republic of Brazil: National Report for Habitat III**. Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6269/1/Federative%20republic%20of%20Brazil%20national%20report%20for%20Habitat%20III.pdf>

JACOMINI, Márcia A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARE, Hélène; SENOTIER, Danièle. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 67-76.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LITVIN, Stephen W.; KAR, Goh Hwai; E-surveying for tourism research: legitimate tool or a researcher's fantasy? **Journal of Travel Research**, Boulder, v. 39, n. 3, p. 308-314, Feb. 2001.

LOPEZ, Nestor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. 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; Rio de Janeiro: Faperj; Montevidéu, Uruguai: IPPES, 2008. p. 327-362.

MAZZOTTI, Alda Judith A. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera M. **Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MENDONÇA, Patrícia M. **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OSTI, Andréia.; BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: uma análise das representações dos alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, Itatiba, SP, v. 18, n. 3, p. 417-426, 2013.

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. 07-24, 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.

PERALVA, Angelina T. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1997.

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.

PRADO, Antonio; KISS, Vera. Urbanización y igualdad: dos dimensiones clave para el desarrollo sostenible de América Latina. *In*: RICO, María Nieves; SEGOVIA, Olga (ed.) **?Quién cuida de la ciudad?** Aportes para políticas urbanas de igualdad. Santiago de Chile: CEPAL- Comisión Económica para América Latina e Caribe, 2017. p. 71-90. (Libros de La CEPAL, 150)

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; Rio de Janeiro: Faperj; Montevideo, Uruguai: IPPES, 2008. p. 15-32.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Desigualdade de oportunidades e segregação residencial: a metropolização da questão social no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 221-233, maio/ago. 2010.

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, maio/ago. 1991.

RIBEIRO, Vanda Mendes *et al.* Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, e173086, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100115&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Atlas Socioassistencial da Cidade de São Paulo**. São Paulo: SMADS, 2015.

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.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação- São Paulo**, São Paulo: SME, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME Nº 25 de 11 de dezembro de 2018**. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 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.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 1.084, de 31 de janeiro de 2014.** Institui o Projeto de Apoio Pedagógico Complementar - Recuperação nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental, de Educação Bilíngue para Surdos e de Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 01 de fev. 2014. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1084-de-1-de-fevereiro-de-2014>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 1.142, de 21 de fevereiro de 2008.** São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, set. 2008. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1142-de-22-de-fevereiro-de-2008>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 1.680, de 16 de março de 2011.** São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, set. 2011. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1680-de-7-de-abril-de-2011>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 1.898 de 4 de abril de 2002.** São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, set. 2002. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1898-de-4-de-abril-de-2002>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 3.598, de 06 de setembro de 2000.** Projetos de recuperação nas escolas municipais de ensino fundamental e médio. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, set. 2000. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-3598-de-6-de-setembro-de-2000>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 4.241 de 20 de outubro de 2006.** Estudos de recuperação contínua e paralela nas EMEF; EMEFM; EMEE. Revoga P 1898/02. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, set. 2006. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-4241-de-20-de-outubro-de-2006>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 2.864 de 05 de junho de 2001.** Estudos de recuperação nas escolas municipais de ensino fundamental (EMEF'S), de ensino fundamental e médio (EMEFM'S) e de educação especial (EMEES). São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, jun. 2001. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-2864-de-5-de-junho-de-2001>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 5.930 de 14 de novembro de 2013.** São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, nov. 2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-6771-de-14-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **PIB dos municípios paulistas 2002-2014**, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/produtos/pib-municipal/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Perfil dos Municípios Paulistas**. Disponível em: <https://perfil.seade.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SEADE - Sistema Estadual de Análise de dados estatísticos. DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego. Mercado de Trabalho**. Região Metropolitana de São Paulo, n. 410, jan. 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2019/201901pedsao.html>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SEADE - Sistema Estadual de Análise de dados estatísticos. DIEESE- Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **PED- Pesquisa de Emprego e Desemprego. Mercado de Trabalho**. Região Metropolitana de São Paulo. n. 411, fev. 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2019/201902pedsao.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SEADE - Sistema Estadual de Análise de dados estatísticos. DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Os negros no mercado de trabalho da região metropolitana de São Paulo**. São Paulo, nov. 2018. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Boletim_negro_2018.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

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, 2015.

SILVA Luciano C. da; MATOS, Daniel Abud S. As percepções dos estudantes mineiros sobre incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados de Simave/Proeb. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, 2014.

SILVA NETO, Claudio M. **Indisciplina e violência escolar: dilemas e possibilidades**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

SILVA NETO, Claudio M. **Relações de gênero e indisciplina escolar: masculinidades em jogo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA NETO, Claudio M.; BARRETTO, Elba S. S. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e165933, 2018. DOI 10.1590/s1678-4634201844165933. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022018000100450&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 mar. 2020.

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

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livros, 2001.

TOLEDO, Cynthia T.; CARVALHO, Marília P. Masculinidade e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 1002-1023, jul./set. 2018.

TORRES, Haroldo da G. BICHIR, Renata M.; GOMES, Sandra; CARPIM, Thais R. P. Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais? *In*: RIBEIRO, Luiz Cesar de Q.; KATZMAN, Ruben (org.). **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital; Rio de Janeiro: Faperj; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008. cap. 1, p. 59-90.

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.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Anexos

Anexo A – Tabelas complementares

Tabela A1 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular de nove anos com parecer anual final, segundo o tipo de escola e a participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2017

Tipo de escola	Recuperação de aprendizagens				Total	
	Não participou		Participou			
	NA	% Col.	NA	% Col.	NA	% Col.
CEU EMEF	34.283	10,0%	4.810	7,8%	39.093	9,7%
EMEF	303.884	88,8%	55.853	90,9%	359.737	89,1%
EMEFM	4.106	1,2%	808	1,3%	4.914	1,2%
Total	342.273	100,0%	61.471	100,0%	403.744	100,0%

Tipo de escola	Recuperação de aprendizagens				Total	
	Não participou		Participou			
	NA	% Linha	NA	% Linha	NA	% Linha
CEU EMEF	34.283	87,7%	4.810	12,3%	39.093	100,0%
EMEF	303.884	84,5%	55.853	15,5%	359.737	100,0%
EMEFM	4.106	83,6%	808	16,4%	4.914	100,0%
Total	342.273	84,8%	61.471	15,2%	403.744	100,0%

Fonte: SME/PMSP.

Tabela A2 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular de nove anos com parecer anual final, segundo o ano frequentado, turno e participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2017

Participação em 2017	Turno	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Integral	6.421	3.638	1.158	265	105	71	81	72		11.811
	Intermediário	189	190	272			188	111			950
	Manhã	12.287	14.366	16.602	18.279	22.208	23.510	23.786	27.234	7.526	165.798
	Noite						8	10	12	44	74
	Tarde	26.844	26.112	22.866	20.040	17.208	17.439	18.193	11.461	2.549	162.712
	Vespertino	333	125		71	91			308		928
	Total	46.074	44.431	40.898	38.655	39.612	41.216	42.181	39.087	10.119	342.273
Participou	Integral		112	44	24	3	2	2	4		191
	Intermediário							14			14
	Manhã	68	887	3.881	4.485	5.453	5.515	5.403	5.115	1.454	32.261
	Noite						13	9	4	9	35
	Tarde	212	2.176	5.872	4.961	4.376	4.585	4.025	2.087	573	28.867
	Vespertino				68	23			12		103
	Total	280	3.175	9.797	9.538	9.855	10.115	9.453	7.222	2.036	61.471
Total	Integral	6.421	3.750	1.202	289	108	73	83	76		12.002
	Intermediário	189	190	272			188	125			964
	Manhã	12.355	15.253	20.483	22.764	27.661	29.025	29.189	32.349	8.980	198.059
	Noite						21	19	16	53	109
	Tarde	27.056	28.288	28.738	25.001	21.584	22.024	22.218	13.548	3.122	191.579
	Vespertino	333	125		139	114			320		1.031
	Total	46.354	47.606	50.695	48.193	49.467	51.331	51.634	46.309	12.155	403.744
Não participou	Integral	54,4%	30,8%	9,8%	2,2%	0,9%	0,6%	0,7%	0,6%		100,0%
	Intermediário	19,9%	20,0%	28,6%			19,8%	11,7%			100,0%
	Manhã	7,4%	8,7%	10,0%	11,0%	13,4%	14,2%	14,3%	16,4%	4,5%	100,0%
	Noite						10,8%	13,5%	16,2%	59,5%	100,0%
	Tarde	16,5%	16,0%	14,1%	12,3%	10,6%	10,7%	11,2%	7,0%	1,6%	100,0%
	Vespertino	35,9%	13,5%		7,7%	9,8%			33,2%		100,0%
	Total	13,5%	13,0%	11,9%	11,3%	11,6%	12,0%	12,3%	11,4%	3,0%	100,0%
Participou	Integral		58,6%	23,0%	12,6%	1,6%	1,0%	1,0%	2,1%		100,0%
	Intermediário							100,0%			100,0%
	Manhã	0,2%	2,7%	12,0%	13,9%	16,9%	17,1%	16,7%	15,9%	4,5%	100,0%
	Noite						37,1%	25,7%	11,4%	25,7%	100,0%
	Tarde	0,7%	7,5%	20,3%	17,2%	15,2%	15,9%	13,9%	7,2%	2,0%	100,0%
	Vespertino				66,0%	22,3%			11,7%		100,0%
	Total	0,5%	5,2%	15,9%	15,5%	16,0%	16,5%	15,4%	11,7%	3,3%	100,0%
Total	Integral	53,5%	31,2%	10,0%	2,4%	0,9%	0,6%	0,7%	0,6%	%	100,0%
	Intermediário	19,6%	19,7%	28,2%			19,5%	13,0%			100,0%
	Manhã	6,2%	7,7%	10,3%	11,5%	14,0%	14,7%	14,7%	16,3%	4,5%	100,0%
	Noite						19,3%	17,4%	14,7%	48,6%	100,0%
	Tarde	14,1%	14,8%	15,0%	13,0%	11,3%	11,5%	11,6%	7,1%	1,6%	100,0%
	Vespertino	32,3%	12,1%	0,0%	13,5%	11,1%			31,0%		100,0%
	Total	11,5%	11,8%	12,6%	11,9%	12,3%	12,7%	12,8%	11,5%	3,0%	100,0%

Participação em 2017	Turno	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Integral	13,9%	8,2%	2,8%	0,7%	0,3%	0,2%	0,2%	0,2%		3,5%
	Intermediário	0,4%	0,4%	0,7%			0,5%	0,3%			0,3%
	Manhã	26,7%	32,3%	40,6%	47,3%	56,1%	57,0%	56,4%	69,7%	74,4%	48,4%
	Noite									0,4%	0,0%
	Tarde	58,3%	58,8%	55,9%	51,8%	43,4%	42,3%	43,1%	29,3%	25,2%	47,5%
	Vespertino	0,7%	0,3%		0,2%	0,2%			0,8%	0,0%	0,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Participou	Integral		3,5%	0,4%	0,3%				0,1%		
	Intermediário							0,1%			0,1%
	Manhã	24,3%	27,9%	39,6%	47,0%	55,3%	54,5%	57,2%	70,8%	71,4%	52,5%
	Noite						0,1%	0,1%	0,1%	0,4%	0,1%
	Tarde	75,7%	68,5%	59,9%	52,0%	44,4%	45,3%	42,6%	28,9%	28,1%	47,0%
	Vespertino				0,7%	0,2%			0,2%		0,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Integral	13,9%	7,9%	2,4%	0,6%	0,2%	0,1%	0,2%	0,2%		3,0%
	Intermediário	0,4%	0,4%	0,5%			0,4%	0,2%			0,2%
	Manhã	26,7%	32,0%	40,4%	47,2%	55,9%	56,5%	56,5%	69,9%	73,9%	49,1%
	Noite									0,4%	0,0%
	Tarde	58,4%	59,4%	56,7%	51,9%	43,6%	42,9%	43,0%	29,3%	25,7%	47,5%
	Vespertino	0,7%	0,3%		0,3%	0,2%			0,7%		0,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SME/PMSP

Tabela A3 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular com parecer anual final, segundo o ano frequentado, raça/cor do estudante e a participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2017

Participação em 2017	Raça/cor	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Branca	14.789	14.945	15.212	15.339	16.920	18.208	19.988	18.865	4.497	138.763
	Preta	1.432	1.375	1.302	1.243	1.316	1.481	1.661	1.582	464	11.856
	Parda	12.199	11.745	11.502	11.308	11.878	12.537	13.185	12.439	3.205	99.998
	Amarela	153	117	121	97	110	101	136	126	35	996
	Indígena	69	52	68	79	58	72	71	62	14	545
	Não decl.	17.432	16.197	12.693	10.589	9.330	8.817	7.140	6.013	1.904	90.115
	Total	46.074	44.431	40.898	38.655	39.612	41.216	42.181	39.087	10.119	342.273
Participou	Branca	79	968	3.337	3.458	3.833	4.005	4.238	3.147	854	23.919
	Preta	10	110	418	393	433	504	496	393	128	2.885
	Parda	65	839	2.941	3.014	3.156	3.402	3.194	2.495	724	19.830
	Amarela	0	11	21	18	21	23	21	21	1	137
	Indígena	1	3	11	19	24	23	22	12	4	119
	Não decl.	125	1.244	3.069	2.636	2.388	2.158	1.482	1.154	325	14.581
	Total	280	3.175	9.797	9.538	9.855	10.115	9.453	7.222	2.036	61.471
Total	Branca	14.868	15.913	18.549	18.797	20.753	22.213	24.226	22.012	5.351	162.682
	Preta	1.442	1.485	1.720	1.636	1.749	1.985	2.157	1.975	592	14.741
	Parda	12.264	12.584	14.443	14.322	15.034	15.939	16.379	14.934	3.929	119.828
	Amarela	153	128	142	115	131	124	157	147	36	1.133
	Indígena	70	55	79	98	82	95	93	74	18	664
	Não decl.	17.557	17.441	15.762	13.225	11.718	10.975	8.622	7.167	2.229	104.696
	Total	46.354	47.606	50.695	48.193	49.467	51.331	51.634	46.309	12.155	403.744

Participação em 2017	Raça/cor	Ano que frequentou									Total
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Não participou	Branca	10,7%	10,8%	11,0%	11,1%	12,2%	13,1%	14,4%	13,6%	3,2%	100,0%
	Preta	12,1%	11,6%	11,0%	10,5%	11,1%	12,5%	14,0%	13,3%	3,9%	100,0%
	Parda	12,2%	11,7%	11,5%	11,3%	11,9%	12,5%	13,2%	12,4%	3,2%	100,0%
	Amarela	15,4%	11,7%	12,1%	9,7%	11,0%	10,1%	13,7%	12,7%	3,5%	100,0%
	Indígena	12,7%	9,5%	12,5%	14,5%	10,6%	13,2%	13,0%	11,4%	2,6%	100,0%
	Não decl.	19,3%	18,0%	14,1%	11,8%	10,4%	9,8%	7,9%	6,7%	2,1%	100,0%
	Total	13,5%	13,0%	11,9%	11,3%	11,6%	12,0%	12,3%	11,4%	3,0%	100,0%
Participou	Branca	0,3%	4,0%	14,0%	14,5%	16,0%	16,7%	17,7%	13,2%	3,6%	100,0%
	Preta	0,3%	3,8%	14,5%	13,6%	15,0%	17,5%	17,2%	13,6%	4,4%	100,0%
	Parda	0,3%	4,2%	14,8%	15,2%	15,9%	17,2%	16,1%	12,6%	3,7%	100,0%
	Amarela	0,0%	8,0%	15,3%	13,1%	15,3%	16,8%	15,3%	15,3%	0,7%	100,0%
	Indígena	0,8%	2,5%	9,2%	16,0%	20,2%	19,3%	18,5%	10,1%	3,4%	100,0%
	Não decl.	0,9%	8,5%	21,0%	18,1%	16,4%	14,8%	10,2%	7,9%	2,2%	100,0%
	Total	0,5%	5,2%	15,9%	15,5%	16,0%	16,5%	15,4%	11,7%	3,3%	100,0%
Total	Branca	9,1%	9,8%	11,4%	11,6%	12,8%	13,7%	14,9%	13,5%	3,3%	100,0%
	Preta	9,8%	10,1%	11,7%	11,1%	11,9%	13,5%	14,6%	13,4%	4,0%	100,0%
	Parda	10,2%	10,5%	12,1%	12,0%	12,5%	13,3%	13,7%	12,5%	3,3%	100,0%
	Amarela	13,5%	11,3%	12,5%	10,2%	11,6%	10,9%	13,9%	13,0%	3,2%	100,0%
	Indígena	10,5%	8,3%	11,9%	14,8%	12,3%	14,3%	14,0%	11,1%	2,7%	100,0%
	Não decl.	16,8%	16,7%	15,1%	12,6%	11,2%	10,5%	8,2%	6,8%	2,1%	100,0%
	Total	11,5%	11,8%	12,6%	11,9%	12,3%	12,7%	12,8%	11,5%	3,0%	100,0%
Não participou	Branca	32,1%	33,6%	37,2%	39,7%	42,7%	44,2%	47,4%	48,3%	44,4%	40,5%
	Preta	3,1%	3,1%	3,2%	3,2%	3,3%	3,6%	3,9%	4,0%	4,6%	3,5%
	Parda	26,5%	26,4%	28,1%	29,3%	30,0%	30,4%	31,3%	31,8%	31,7%	29,2%
	Amarela	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	0,2%	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%
	Indígena	0,1%	0,1%	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%
	Não decl.	37,8%	36,5%	31,0%	27,4%	23,6%	21,4%	16,9%	15,4%	18,8%	26,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Participou	Branca	28,2%	30,5%	34,1%	36,3%	38,9%	39,6%	44,8%	43,6%	41,9%	38,9%
	Preta	3,6%	3,5%	4,3%	4,1%	4,4%	5,0%	5,2%	5,4%	6,3%	4,7%
	Parda	23,2%	26,4%	30,0%	31,6%	32,0%	33,6%	33,8%	34,5%	35,6%	32,3%
	Amarela		0,3%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,3%		0,2%
	Indígena	0,4%	0,1%	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%
	Não decl.	44,6%	39,2%	31,3%	27,6%	24,2%	21,3%	15,7%	16,0%	16,0%	23,7%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Branca	32,1%	33,4%	36,6%	39,0%	42,0%	43,3%	46,9%	47,5%	44,0%	40,3%
	Preta	3,1%	3,1%	3,4%	3,4%	3,5%	3,9%	4,2%	4,3%	4,9%	3,7%
	Parda	26,5%	26,4%	28,5%	29,7%	30,4%	31,1%	31,7%	32,2%	32,3%	29,7%
	Amarela	0,3%	0,3%	0,3%	0,2%	0,3%	0,2%	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%
	Indígena	0,2%	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%
	Não decl.	37,9%	36,6%	31,1%	27,4%	23,7%	21,4%	16,7%	15,5%	18,3%	25,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SME/PMSP

Tabela A4 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular com parecer anual final, segundo o país de nascimento e participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2017

País de nascimento	Recuperação de Aprendizagens 2017				Total	
	Não participou		Participou			
TOTAL	342.273	100,00%	61.471	100,00%	403.744	100,00%
SEM IDENTIFICAÇÃO	10	0,00%			10	0,00%
BRASIL	340.860	99,59%	61.158	99,49%	402.018	99,57%
ABISSÍNIA/ETIÓPIA	1	0,00%			1	0,00%
ALEMANHA	3	0,00%			3	0,00%
ANGOLA	132	0,04%	48	0,08%	180	0,04%
ANTIGUA	1	0,00%			1	0,00%
ARGÉLIA	1	0,00%			1	0,00%
ARGENTINA	43	0,01%	7	0,01%	50	0,01%
ARMENIA	10	0,00%	1	0,00%	11	0,00%
BOLÍVIA	758	0,22%	194	0,32%	952	0,24%
BOSNIANA	1	0,00%	1	0,00%	2	0,00%
BOTSUANA	1	0,00%			1	0,00%
CANADA	2	0,00%			2	0,00%
CATAR	15	0,00%	2	0,00%	17	0,00%
CHILE	6	0,00%			6	0,00%
CHINA	4	0,00%	1	0,00%	5	0,00%
COLOMBIA	24	0,01%	2	0,00%	26	0,01%
CONGO	21	0,01%	8	0,01%	29	0,01%
CROÁCIA	1	0,00%			1	0,00%
CUBA	1	0,00%			1	0,00%
EQUADOR	8	0,00%			8	0,00%
ESPANHA	19	0,01%	3	0,00%	22	0,01%
ESTADOS UNIDOS	10	0,00%			10	0,00%
FRANCA	1	0,00%			1	0,00%
GANÁ	2	0,00%			2	0,00%
GRÃ-BRETANHA	1	0,00%	1	0,00%	2	0,00%
GUIANA	1	0,00%			1	0,00%
GUINÉ	1	0,00%			1	0,00%
HOLANDA	1	0,00%			1	0,00%
HONDURAS	4	0,00%			4	0,00%
INGLATERRA	1	0,00%			1	0,00%
IRAQUE	1	0,00%			1	0,00%
IRLANDA			1	0,00%	1	0,00%
ITALIA	5	0,00%			5	0,00%
JAPÃO	91	0,03%	10	0,02%	101	0,03%
LIBANO	3	0,00%			3	0,00%
LIBIA	1	0,00%			1	0,00%
MALÁSIA			1	0,00%	1	0,00%
MARROCOS	2	0,00%			2	0,00%
MARTÍNICA	1	0,00%			1	0,00%

País de nascimento	Recuperação de Aprendizagens 2017				Total	
	Não participou		Participou			
MÉXICO			1	0,00%	1	0,00%
MOCAMBIQUE	3	0,00%			3	0,00%
NAMÍBIA	1	0,00%			1	0,00%
NIGÉRIA	6	0,00%			6	0,00%
PALESTINA	2	0,00%			2	0,00%
PAQUISTÃO	1	0,00%			1	0,00%
PARAGUAI	47	0,01%	12	0,02%	59	0,01%
PERU	43	0,01%	2	0,00%	45	0,01%
PORTUGAL	11	0,00%	1	0,00%	12	0,00%
REPÚBLICA DOMINICANA	76	0,02%	9	0,01%	85	0,02%
SÍRIA	21	0,01%	4	0,01%	25	0,01%
URUGUAI	1	0,00%			1	0,00%
VENEZUELA	3	0,00%	1	0,00%	4	0,00%
ZAIRE	10	0,00%	3	0,00%	13	0,00%

Fonte: SME/SP

Tabela A5 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental Regular com parecer anual final, segundo o estado de nascimento e participação no reforço escolar. Município de São Paulo, 2017

Estado de nascimento	Recuperação de Aprendizagens 2017				Total	
	Não participou		Participou			
Total	342.273	100,0%	61.471	100,0%	403.744	100,0%
Exterior	1.519	0,4%	323	0,5%	1.842	0,5%
AC	11	0,0%	1	0,0%	12	0,0%
AL	1.295	0,4%	253	0,4%	1.548	0,4%
AM	84	0,0%	12	0,0%	96	0,0%
AP	21	0,0%	1	0,0%	22	0,0%
BA	6.599	1,9%	1.406	2,3%	8.005	2,0%
CE	1.562	0,5%	272	0,4%	1.834	0,5%
DF	202	0,1%	31	0,1%	233	0,1%
ES	128	0,0%	15	0,0%	143	0,0%
GO	190	0,1%	30	0,0%	220	0,1%
MA	942	0,3%	223	0,4%	1.165	0,3%
MG	1.538	0,4%	260	0,4%	1.798	0,4%
MS	96	0,0%	19	0,0%	115	0,0%
MT	74	0,0%	11	0,0%	85	0,0%
PA	363	0,1%	84	0,1%	447	0,1%
PB	978	0,3%	193	0,3%	1.171	0,3%
PE	2.605	0,8%	497	0,8%	3.102	0,8%
PI	1.483	0,4%	285	0,5%	1.768	0,4%
PR	381	0,1%	69	0,1%	450	0,1%
RJ	506	0,1%	66	0,1%	572	0,1%

Estado de nascimento	Recuperação de Aprendizagens 2017				Total	
	Não participou		Participou			
RN	335	0,1%	83	0,1%	418	0,1%
Estado de nascimento	Recuperação de Aprendizagens 2017				Total	
RO	53	0,0%	10	0,0%	63	0,0%
RR	27	0,0%	5	0,0%	32	0,0%
RS	93	0,0%	13	0,0%	106	0,0%
SC	127	0,0%	18	0,0%	145	0,0%
SE	338	0,1%	57	0,1%	395	0,1%
SP	320.681	93,7%	57.225	93,1%	377.906	93,6%
TO	42	0,0%	9	0,0%	51	0,0%

Fonte: SME/PMSP.

Tabela A6 – Distribuição dos estudantes do Ensino Fundamental que participaram da recuperação de aprendizagens, segundo a disciplina e o ano escolar. Município de São Paulo, 2017

Participação em 2017	Ano que frequentou									Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Total	280	3.175	9.797	9.538	9.855	10.115	9.453	7.222	2.036	61.471
Língua Portuguesa	36,8%	55,2%	50,6%	47,0%	42,2%	46,2%	45,0%	44,2%	52,0%	46,6%
Matemática	8,2%	11,6%	12,7%	15,6%	17,9%	18,7%	22,1%	26,5%	18,2%	18,1%
Ambas	55,0%	33,2%	36,7%	37,4%	39,8%	35,1%	32,8%	29,3%	29,9%	35,3%

Fonte: SME/SP

Tabela A7 – Distribuição dos Estudantes Desistentes do Ensino Fundamental Regular, segundo o ano frequentado, sexo do estudante e a participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2018

Participação em 2018	Sexo do estudante	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Feminino	379	142	166	149	170	303	407	476	376	2.568
	Masculino	449	182	206	186	220	432	442	432	382	2.931
	Total	828	324	372	335	390	735	849	908	758	5.499
Participou	Feminino	1	6	27	12	30	57	50	64	45	292
	Masculino	0	14	47	40	44	126	105	82	53	511
	Total	1	20	74	52	74	183	155	146	98	803
Total	Feminino	380	148	193	161	200	360	457	540	421	2.860
	Masculino	449	196	253	226	264	558	547	514	435	3.442
	Total	829	344	446	387	464	918	1004	1054	856	6.302

Participação em 2018	Sexo do estudante	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Feminino	14,8%	5,5%	6,5%	5,8%	6,6%	11,8%	15,8%	18,5%	14,6%	100,0%
	Masculino	15,3%	6,2%	7,0%	6,3%	7,5%	14,7%	15,1%	14,7%	13,0%	100,0%
	Total	15,1%	5,9%	6,8%	6,1%	7,1%	13,4%	15,4%	16,5%	13,8%	100,0%
Participou	Feminino	0,3%	2,1%	9,2%	4,1%	10,3%	19,5%	17,1%	21,9%	15,4%	100,0%
	Masculino	0,0%	2,7%	9,2%	7,8%	8,6%	24,7%	20,5%	16,0%	10,4%	100,0%
	Total	0,1%	2,5%	9,2%	6,5%	9,2%	22,8%	19,3%	18,2%	12,2%	100,0%
Total	Feminino	13,3%	5,2%	6,7%	5,6%	7,0%	12,6%	16,0%	18,9%	14,7%	100,0%
	Masculino	13,0%	5,7%	7,4%	6,6%	7,7%	16,2%	15,9%	14,9%	12,6%	100,0%
	Total	13,2%	5,5%	7,1%	6,1%	7,4%	14,6%	15,9%	16,7%	13,6%	100,0%

Participação em 2018	Sexo do estudante	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Feminino	45,8%	43,8%	44,6%	44,5%	43,6%	41,2%	47,9%	52,4%	49,6%	46,7%
	Masculino	54,2%	56,2%	55,4%	55,5%	56,4%	58,8%	52,1%	47,6%	50,4%	53,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Participou	Feminino	100,0%	30,0%	36,5%	23,1%	40,5%	31,1%	32,3%	43,8%	45,9%	36,4%
	Masculino	0,0%	70,0%	63,5%	76,9%	59,5%	68,9%	67,7%	56,2%	54,1%	63,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Feminino	45,8%	43,0%	43,3%	41,6%	43,1%	39,2%	45,5%	51,2%	49,2%	45,4%
	Masculino	54,2%	57,0%	56,7%	58,4%	56,9%	60,8%	54,5%	48,8%	50,8%	54,6%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SME/SP

**Tabela A8 – Distribuição dos Estudantes Desistentes do Ensino Fundamental Regular,
segundo o ano que frequentava, raça/cor do estudante e a participação no reforço escolar.
Município de São Paulo, 2018**

Participação em 2018	Raça/cor	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Branca	206	85	116	131	131	287	335	382	328	2.001
	Preta	34	20	22	19	18	40	52	40	47	292
	Parda	218	91	117	87	123	244	290	336	260	1.766
	Amarela	1								1	2
	Indígena	2		1	2	2	1		3		11
	Não decl.	367	128	116	96	116	163	172	147	122	1.427
	Total	828	324	372	335	390	735	849	908	758	5.499
Participou	Branca		6	25	15	25	69	59	67	38	304
	Preta		2	4	5	4	10	13	9	6	53
	Parda		7	22	24	32	62	57	44	38	286
	Indígena						1	1	1	1	4
	Não decl.	1	5	23	8	13	41	25	25	15	156
	Total	1	20	74	52	74	183	155	146	98	803
Total	Branca	206	91	141	146	156	356	394	449	366	2.305
	Preta	34	22	26	24	22	50	65	49	53	345
	Parda	218	98	139	111	155	306	347	380	298	2.052
	Amarela	1								1	2
	Indígena	2		1	2	2	2	1	4	1	15
	Não decl.	368	133	139	104	129	204	197	172	137	1.583
	Total	829	344	446	387	464	918	1.004	1.054	856	6.302

Participação em 2018	Raça/cor	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Branca	10,3%	4,2%	5,8%	6,5%	6,5%	14,3%	16,7%	19,1%	16,4%	100,0%
	Preta	11,6%	6,8%	7,5%	6,5%	6,2%	13,7%	17,8%	13,7%	16,1%	100,0%
	Parda	12,3%	5,2%	6,6%	4,9%	7,0%	13,8%	16,4%	19,0%	14,7%	100,0%
	Amarela	50,0%								50,0%	100,0%
	Indígena	18,2%		9,1%	18,2%	18,2%	9,1%		27,3%		100,0%
	Não decl.	25,7%	9,0%	8,1%	6,7%	8,1%	11,4%	12,1%	10,3%	8,5%	100,0%
	Total	15,1%	5,9%	6,8%	6,1%	7,1%	13,4%	15,4%	16,5%	13,8%	100,0%
Participou	Branca		2,0%	8,2%	4,9%	8,2%	22,7%	19,4%	22,0%	12,5%	100,0%
	Preta		3,8%	7,5%	9,4%	7,5%	18,9%	24,5%	17,0%	11,3%	100,0%
	Parda		2,4%	7,7%	8,4%	11,2%	21,7%	19,9%	15,4%	13,3%	100,0%
	Indígena						25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	Não decl.	0,6%	3,2%	14,7%	5,1%	8,3%	26,3%	16,0%	16,0%	9,6%	100,0%
	Total	0,1%	2,5%	9,2%	6,5%	9,2%	22,8%	19,3%	18,2%	12,2%	100,0%
Total	Branca	8,9%	3,9%	6,1%	6,3%	6,8%	15,4%	17,1%	19,5%	15,9%	100,0%
	Preta	9,9%	6,4%	7,5%	7,0%	6,4%	14,5%	18,8%	14,2%	15,4%	100,0%
	Parda	10,6%	4,8%	6,8%	5,4%	7,6%	14,9%	16,9%	18,5%	14,5%	100,0%
	Amarela	50,0%								50,0%	100,0%
	Indígena	13,3%		6,7%	13,3%	13,3%	13,3%	6,7%	26,7%	6,7%	100,0%
	Não decl.	23,2%	8,4%	8,8%	6,6%	8,1%	12,9%	12,4%	10,9%	8,7%	100,0%
	Total	13,2%	5,5%	7,1%	6,1%	7,4%	14,6%	15,9%	16,7%	13,6%	100,0%

Participação em 2018	Raça/cor	Ano que frequentou									Total
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Não participou	Branca	24,9%	26,2%	31,2%	39,1%	33,6%	39,0%	39,5%	42,1%	43,3%	36,4%
	Preta	4,1%	6,2%	5,9%	5,7%	4,6%	5,4%	6,1%	4,4%	6,2%	5,3%
	Parda	26,3%	28,1%	31,5%	26,0%	31,5%	33,2%	34,2%	37,0%	34,3%	32,1%
	Amarela	0,1%								0,1%	
	Indígena	0,2%		0,3%	0,6%	0,5%	0,1%		0,3%		0,2%
	Não decl.	44,3%	39,5%	31,2%	28,7%	29,7%	22,2%	20,3%	16,2%	16,1%	26,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Participou	Branca		30,0%	33,8%	28,8%	33,8%	37,7%	38,1%	45,9%	38,8%	37,9%
	Preta		10,0%	5,4%	9,6%	5,4%	5,5%	8,4%	6,2%	6,1%	6,6%
	Parda		35,0%	29,7%	46,2%	43,2%	33,9%	36,8%	30,1%	38,8%	35,6%
	Indígena						0,5%	0,6%	0,7%	1,0%	0,5%
	Não decl.	100,0%	25,0%	31,1%	15,4%	17,6%	22,4%	16,1%	17,1%	15,3%	19,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Branca	24,8%	26,5%	31,6%	37,7%	33,6%	38,8%	39,2%	42,6%	42,8%	36,6%
	Preta	4,1%	6,4%	5,8%	6,2%	4,7%	5,4%	6,5%	4,6%	6,2%	5,5%
	Parda	26,3%	28,5%	31,2%	28,7%	33,4%	33,3%	34,6%	36,1%	34,8%	32,6%
	Amarela	0,1%								0,1%	
	Indígena	0,2%		0,2%	0,5%	0,4%	0,2%	0,1%	0,4%	0,1%	0,2%
	Não decl.	44,4%	38,7%	31,2%	26,9%	27,8%	22,2%	19,6%	16,3%	16,0%	25,1%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: Duas categorias de raça/cor foram agrupadas: não declarada (6) e “ “ (7).

Fonte: SME/PMSP

Tabela A9 – Distribuição dos Estudantes Desistentes do Ensino Fundamental Regular, segundo o ano que frequentava, turno e participação na recuperação de aprendizagens. Município de São Paulo, 2018

Participação em 2018	Turno	Ano que frequentou									Total
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Não participou	Integral	92	21	12	5		2	1	1	1	135
	Intermediário	4	2	5	1			2			14
	Manhã	289	126	180	168	198	396	452	577	567	2.953
	Noite	3			3	1	14	13	22	14	70
	Tarde	432	173	175	157	191	318	380	308	176	2.310
	Vespertino	8	2		1		5	1			17
	Total	828	324	372	335	390	735	849	908	758	5.499
Participou	Integral	.	.	.	1	.	1	.			2
	Intermediário		2	1	.	.					3
	Manhã		10	44	23	48	108	81	105	74	493
	Noite	.	.				3	3	.		6
	Tarde	1	8	29	28	26	71	71	41	24	299
	Total	1	20	74	52	74	183	155	146	98	803
Total	Integral	92	21	12	6	.	3	1	1	1	137
	Intermediário	4	4	6	1	.	.	2	.	.	17
	Manhã	289	136	224	191	246	504	533	682	641	3.446
	Noite	3	.		3	1	17	16	22	14	76
	Tarde	433	181	204	185	217	389	451	349	200	2.609
	Vespertino	8	2	.	1	.	5	1	.	..	17
	Total	829	344	446	387	464	918	1.004	1.054	856	6.302

Participação em 2018	Turno	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Integral	68,1%	15,6%	8,9%	3,7%	0,0%	1,5%	0,7%	0,7%	0,7%	100,0%
	Intermediário	28,6%	14,3%	35,7%	7,1%	0,0%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%	100,0%
	Manhã	9,8%	4,3%	6,1%	5,7%	6,7%	13,4%	15,3%	19,5%	19,2%	100,0%
	Noite	4,3%	0,0%	0,0%	4,3%	1,4%	20,0%	18,6%	31,4%	20,0%	100,0%
	Tarde	18,7%	7,5%	7,6%	6,8%	8,3%	13,8%	16,5%	13,3%	7,6%	100,0%
	Vespertino	47,1%	11,8%	0,0%	5,9%	0,0%	29,4%	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
	Total	15,1%	5,9%	6,8%	6,1%	7,1%	13,4%	15,4%	16,5%	13,8%	100,0%
Participou	Integral	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Intermediário	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Manhã	0,0%	2,0%	8,9%	4,7%	9,7%	21,9%	16,4%	21,3%	15,0%	100,0%
	Noite	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Tarde	0,3%	2,7%	9,7%	9,4%	8,7%	23,7%	23,7%	13,7%	8,0%	100,0%
	Total	0,1%	2,5%	9,2%	6,5%	9,2%	22,8%	19,3%	18,2%	12,2%	100,0%
Total	Integral	67,2%	15,3%	8,8%	4,4%	0,0%	2,2%	0,7%	0,7%	0,7%	100,0%
	Intermediário	23,5%	23,5%	35,3%	5,9%	0,0%	0,0%	11,8%	0,0%	0,0%	100,0%
	Manhã	8,4%	3,9%	6,5%	5,5%	7,1%	14,6%	15,5%	19,8%	18,6%	100,0%
	Noite	3,9%	0,0%	0,0%	3,9%	1,3%	22,4%	21,1%	28,9%	18,4%	100,0%
	Tarde	16,6%	6,9%	7,8%	7,1%	8,3%	14,9%	17,3%	13,4%	7,7%	100,0%
	Vespertino	47,1%	11,8%	0,0%	5,9%	0,0%	29,4%	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
	Total	13,2%	5,5%	7,1%	6,1%	7,4%	14,6%	15,9%	16,7%	13,6%	100,0%

Participação em 2018	Turno	Ano que frequentou									Total
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	
Não participou	Integral	11,1%	6,5%	3,2%	1,5%	0,0%	0,3%	0,1%	0,1%	0,1%	2,5%
	Intermediário	0,5%	0,6%	1,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,3%
	Manhã	34,9%	38,9%	48,4%	50,1%	50,8%	53,9%	53,2%	63,5%	74,8%	53,7%
	Noite	0,4%	0,0%	0,0%	0,9%	0,3%	1,9%	1,5%	2,4%	1,8%	1,3%
	Tarde	52,2%	53,4%	47,0%	46,9%	49,0%	43,3%	44,8%	33,9%	23,2%	42,0%
	Vespertino	1,0%	0,6%	0,0%	0,3%	0,0%	0,7%	0,1%	0,0%	0,0%	0,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Participou	Integral	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%
	Intermediário	0,0%	10,0%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,4%
	Manhã	0,0%	50,0%	59,5%	44,2%	64,9%	59,0%	52,3%	71,9%	75,5%	61,4%
	Noite	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,9%	0,0%	0,0%	0,7%
	Tarde	100,0%	40,0%	39,2%	53,8%	35,1%	38,8%	45,8%	28,1%	24,5%	37,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	Integral	11,1%	6,1%	2,7%	1,6%	0,0%	0,3%	0,1%	0,1%	0,1%	2,2%
	Intermediário	0,5%	1,2%	1,3%	0,3%	0,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,3%
	Manhã	34,9%	39,5%	50,2%	49,4%	53,0%	54,9%	53,1%	64,7%	74,9%	54,7%
	Noite	0,4%	0,0%	0,0%	0,8%	0,2%	1,9%	1,6%	2,1%	1,6%	1,2%
	Tarde	52,2%	52,6%	45,7%	47,8%	46,8%	42,4%	44,9%	33,1%	23,4%	41,4%
	Vespertino	1,0%	0,6%	0,0%	0,3%	0,0%	0,5%	0,1%	0,0%	0,0%	0,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: SME/SP

Tabela A10 – Distribuição dos Estudantes do Ensino Fundamental por defasagem idade/série, segundo a participação na recuperação de aprendizagens e ano frequentado. Município de São Paulo, 2017

Reforço Escolar	Ano EFR	Defasagem				Total
		Sem		Com		
Não participou	1º	38389	98,6%	555	1,4%	38944
	2º	42374	98,2%	773	1,8%	43147
	3º	39407	95,4%	1907	4,6%	41314
	4º	37963	94,0%	2425	6,0%	40388
	5º	37646	92,9%	2872	7,1%	40518
	6º	38135	89,3%	4546	10,7%	42681
	7º	37574	88,5%	4897	11,5%	42471
	8º	37583	89,4%	4462	10,6%	42045
	9º	35369	93,7%	2370	6,3%	37739
	Total	344440	93,3%	24807	6,7%	369247
Participou	1º	110	94,0%	7	6,0%	117
	2º	2509	97,2%	71	2,8%	2580
	3º	7071	85,1%	1236	14,9%	8307
	4º	6429	83,4%	1277	16,6%	7706
	5º	6526	83,5%	1294	16,5%	7820
	6º	6619	74,7%	2240	25,3%	8859
	7º	5327	74,1%	1858	25,9%	7185
	8º	4969	78,2%	1385	21,8%	6354
	9º	4007	90,3%	428	9,7%	4435
	Total	43567	81,6%	9796	18,4%	53363
RECPOR (somente)	1º	85	92,4%	7	7,6%	92
	2º	1700	96,9%	55	3,1%	1755
	3º	3713	84,3%	691	15,7%	4404
	4º	3288	82,7%	689	17,3%	3977
	5º	3183	82,0%	699	18,0%	3882
	6º	3237	74,1%	1132	25,9%	4369
	7º	2575	71,8%	1013	28,2%	3588
	8º	2407	76,6%	737	23,4%	3144
	9º	1774	88,0%	243	12,0%	2017
	Total	21962	80,7%	5266	19,3%	27228
RECMAT (somente)	1º	14	100,0%	0		14
	2º	230	97,5%	6	2,5%	236
	3º	872	88,7%	111	11,3%	983
	4º	912	87,7%	128	12,3%	1040
	5º	974	88,0%	133	12,0%	1107
	6º	1268	81,5%	287	18,5%	1555
	7º	1187	83,8%	230	16,2%	1417
	8º	1094	83,4%	218	16,6%	1312
	9º	1138	94,4%	68	5,6%	1206
	Total	7689	86,7%	1181	13,3%	8870
RECPOR e RECMAT	1º	11	100,0%	0		11
	2º	579	98,3%	10	1,7%	589
	3º	2486	85,1%	434	14,9%	2920
	4º	2229	82,9%	460	17,1%	2689
	5º	2369	83,7%	462	16,3%	2831
	6º	2114	72,0%	821	28,0%	2935
	7º	1565	71,8%	615	28,2%	2180
	8º	1468	77,3%	430	22,7%	1898
	9º	1095	90,3%	117	9,7%	1212
	Total	13916	80,6%	3349	19,4%	17265

Nota: Defasagem conforme nota técnica da taxa de distorção idade/série.

Anexo B – Roteiro dos grupos focais

Número ideal de participantes: 8 a 10

Duração máxima 1 hora

1. Preliminares (5 minutos):
 - a. apresentação dos pesquisadores;
 - b. apresentar os objetivos da roda de conversa, da necessidade de gravação e do anonimato de tudo que for falado no grupo;
 - c. apresentação de cada um dos estudantes presentes com preenchimento de um pequeno crachá por eles mesmos; quantas vezes participou da recuperação no ensino fundamental; v. estuda de manhã ou de tarde (turno)?
 - d. apresentação das “regras do jogo” da roda de conversa (cada um fala de uma vez, não interrompe o outro, não tem certo ou errado etc.), tempo previsto da conversa;
2. Aquecimento:
 - a. dinâmica escolhida pela dupla de pesquisadoras (aproximadamente 10-15 minutos, no máximo)
3. Aplicação do roteiro do grupo focal abaixo (livre condução do moderador) (aproximadamente 40 minutos)
 - a. Por que você está na classe de recuperação este ano? Quais matérias são mais difíceis para você?
 - b. Você encontra alguma dificuldade para vir à aula de recuperação? (condução/ horário das aulas/ tem outras tarefas em casa e não pode vir sempre etc.)
 - c. Você vem sempre às aulas de recuperação ou tem faltado muito?
 - d. Se tem faltado: por quê? O que impede que você venha às aulas?
 - e. O que você mais gosta na aula de recuperação? E o que você menos gosta?
 - f. As aulas ajudam você entender a melhor as lições?
 - g. Como você gostaria que essas aulas fossem OU Como a aula de recuperação pode ficar mais legal? (mais/menos participativa, mais dinâmica, aproveitar o tempo para fazer a lição de casa etc.)
 - h. O que seus colegas da classe regular falaram quando souberam que você ficou na recuperação? E sua família?
4. Finalização:
5. Agradecimentos e despedida

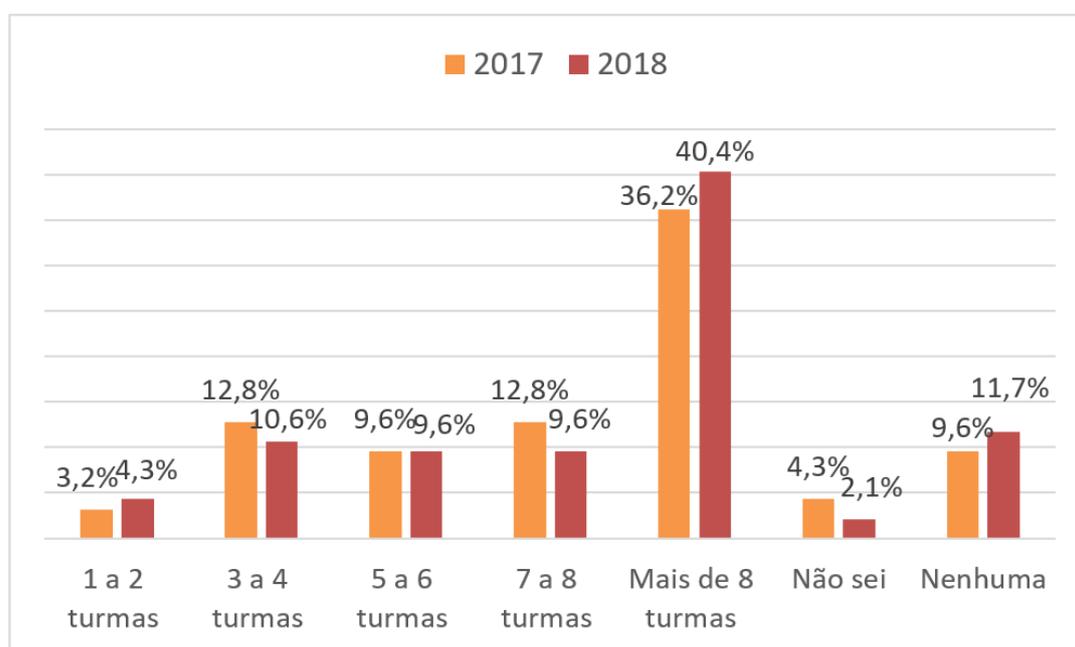
Anexo C – Tabelas e gráficos referentes às respostas dos participantes no survey

Tabela C1 – Participação por cargo/função segundo a DRE

DIRETORIAS DE ENSINO (DRE)	Coordenadores Pedagógicos		PAP		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Butantã	7	7,4	2	3,4	9	5,9
Campo Limpo	12	12,8	8	13,8	20	13,2
Capela do Socorro	5	5,3	4	6,9	9	5,9
Freguesia/Brasilândia	7	7,4	12	20,7	19	12,5
Guaianases	1	1,1	4	6,9	5	3,3
Ipiranga	10	10,6	5	8,6	15	9,9
Itaquera	9	9,6	3	5,2	12	7,9
Jaçanã/Tremembé	7	7,4	3	5,2	10	6,6
Penha	2	2,1	2	3,4	4	2,6
Pirituba/Jaraguá	17	18,1	7	12,1	24	15,8
Santo Amaro	7	7,4	3	5,2	10	6,6
São Mateus	3	3,2	1	1,7	4	2,6
São Miguel	7	7,4	4	6,9	11	7,2
TOTAL	94	100	58	100%	152	100

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Gráfico C1 – Turmas de Recuperação



Fonte: SME, 2020.

Tabela C2 – Disciplinas ofertadas para turmas de recuperação

Q13. Quais disciplinas eram contempladas nas turmas de recuperação nos anos de 2017 e ou 2018? (Múltiplas respostas)	NDA		NÃO		SIM		TOTAL	
Língua Portuguesa	11	11,7%	6	6,4%	77	81,9%	94	100%
Matemática	11	11,7%	11	11,7%	72	76,6%	94	100%
Ciências	11	11,7%	85	87,2	1	1,1	94	100%
História /Geografia	11	11,7%	82	87,2	1	1,1	94	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Tabela C3 – Elaboração do plano para criação de turmas

Q14. Você participou da elaboração do plano para criação de turmas de recuperação de aprendizagens de sua escola?	COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Sem informação	12	12,8%
Não	13	13,8%
Sim	69	73,4%
TOTAL	94	100,0%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Tabela C4 – Critérios para indicação para recuperação

Critérios	Nunca		Raramente		Muitas vezes		Sem informação		TOTAL	
Repetência na série anterior	1	1,1%	12	12,8%	60	63,8%	21	22,3%	94	100%
Desempenho insatisfatório em avaliações internas	1	1,1%	5	5,3%	67	71,3%	21	22,3%	94	100%
Desempenho insatisfatório em avaliações externas	52	55,3%	7	7,4%	14	14,9%	21	22,3%	94	100%
Defasagem idade/série relevante	3	3,2%	23	24,5%	47	50,0%	21	22,3%	94	100%
Deficiência / distúrbios do desenvolvimento	25	26,6%	30	31,9%	18	19,1%	21	22,3%	94	100%
Distúrbios de comportamento	36	38,3%	24	25,5%	13	13,8%	21	22,3%	94	100%
Outros Critérios	1	1,1%	1	1,1%	14	14,9%	78	83,0	94	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Tabela C5 – Agrupamento de estudantes de recuperação

Além da disciplina, o agrupamento de estudantes na recuperação era:	Não		Sim		Sem informação		TOTAL	
Q17A. Por ciclo de aprendizagem	26	28%	47	50%	21	22%	94	100%
Q17B. Para cada ano do Ensino Fundamental	55	59%	18	19%	21	22%	94	100%
Q17C. Por faixa etária	43	46%	30	32%	21	22%	94	100%
Q17D. Por tipo de dificuldade de aprendizagem	24	26%	49	52%	21	22%	94	100%
Q17E. Outra configuração	70	75%	3	3%	21	22%	94	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Tabela C6 – Frequência semanal das aulas de recuperação

Q19. Qual era a frequência semanal das aulas de recuperação em sua escola?	Coordenador Pedagógico	
Uma vez por semana	13	14%
Duas vezes por semana	53	56%
Três vezes por semana	4	4%
Quatro vezes por semana	2	2%
Todos os dias	1	1%
Sem informação	21	22%
TOTAL	94	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Tabela C7 – Reação dos pais pela indicação do filho para a recuperação

Q22 - Qual a reação dos pais frente a indicação do filho para a turma de recuperação?	Coordenador Pedagógico	
A maioria dos pais concorda com a indicação dos filhos e colaboram com o projeto.	54	50%
Uma parcela se mostra indiferente com a educação do filho e não se comprometem com a frequência.	7	6%
Recusa a oferta por conta do horário no contraturno e por não ter um responsável para levar o filho a escola duas vezes, muitos destes ressaltam a dificuldade com o transporte.	15	14%
Pais não autorizam, por causa de tarefas com a casa ou outras atividades em ONGs.	8	7%
Pais querem que os filhos participem.	4	4%
Pais insatisfeitos ou não compreendem.	7	6%
Pais aceitam, mas tem dificuldade com o acompanhamento da criança por causa do trabalho ou garantir o transporte.	8	7%
Pais atribuem valor negativo ao projeto ao tratar como punição ao filho por nota baixa.	1	1%
Pais conscientes da necessidade.	4	4%
TOTAL	108	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Tabela C8 – Dificuldade com as turmas de recuperação

Q26. Qual foi a maior dificuldade relatada pelos docentes no trabalho com as turmas de recuperação?	Coordenador Pedagógico	
Falta de estrutura psicológica e material dos estudantes (famílias desestruturadas)	4	4%
Falta de reconhecimento do trabalho do PAP	2	2%
Horário de aula no contraturno	5	5%
Assiduidade dos estudantes / Atraso	6	6%
Baixa frequência dos estudantes, principalmente os de 8º e 9º anos e a consequente descontinuidade do trabalho.	49	49%
Baixa participação dos pais no acompanhamento dos filhos.	7	7%
Poucas formações pela SME/DRE	2	2%
Espaço fixo para a atividade de recuperação	2	2%
Dificuldade da língua, defasagem do conhecimento.	4	4%
Familiares atender as convocações	1	1%
Grande quantidade de turmas de recuperação	1	1%
Resistência de alguns estudantes	5	5%
Falta de material diversificado para cada aula e tipo de dificuldade	1	1%
Burocracia no sistema e dificuldade de professores para assumir as aulas	1	1%
Estigma do projeto de recuperação	3	3%
Barulho no horário de aula da recuperação devido a outros projetos do Mais Educação	1	1%
Episódios de indisciplina	1	1%
Dificuldade de encontrar a defasagem que era específica e não para o projeto de apoio pedagógico	1	1%
Não houve relatos dos professores	1	1%
Quantidade de estudantes por turmas e heterogeneidade delas	2	2%
TOTAL	99	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Tabela C9 – Causas comuns das faltas dos estudantes

Q31. Quais as causas mais comuns das faltas dos estudantes nas turmas de recuperação?	Coordenador Pedagógico	
Atividades extraescolares oferecidas pelas ONGs	7	6,2%
Desinteresse ou falta de colaboração por parte das Famílias	15	13,3%
Falta de interesse em participar seja por falta de crença no trabalho de recuperação, pelo projeto estar desconexo com as intenções do estudante ou ainda pela ampliação de horário para continuar na escola.	18	15,9%
Problemas com horários e ou dificuldade em atender a todos os estudantes no horário após as aulas regulares.	18	15,9%
Vergonha / constrangimento	4	3,5%
Tarefas em casa e ou atividades como: médico, mudança, viagem	8	7,1%
Problemas em casa / Vulnerabilidade social	2	1,8%
Locomoção / Transporte	15	13,3%
Falta de companhia para o estudante ir e vir à escola duas vezes / Pais trabalham e não conseguem acompanhar os filhos	16	14,2%
Falta de estímulo ao projeto / Falta de atividades diversificadas da sala regular	3	2,7%
Estigma do projeto de recuperação	2	1,8%
Falta de crença no trabalho de recuperação.	4	3,5%
Não obrigatório	1	0,9%
Negação da dificuldade por parte do estudante e ou resistência ao projeto	1	0,9%
Insegurança em superar dificuldades, crença em não ser capaz	1	0,9%
Faltas sem justificativas	1	0,9%
Falta de professores para assumirem as turmas nos últimos anos	1	0,9%
TOTAL	113	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Tabela C10 – Tipos de estratégias

34.2. Quais estratégias a escola adota para facilitar a participação na recuperação?	Coordenador Pedagógico	
Alimentação	50	51%
Adequação de horário das turmas próximo a entrada ou saída da sala regular	12	12%
Benefício do TEG para o transporte	20	20%
Convocação dos pais	2	2%
Integração com outros projetos, inclusive o Mais Educação	9	9%
Excursões	1	1%
Fornecimento de materiais pedagógicos	1	1%
Conversa com os estudantes	1	1%
Articulação com as redes de apoio (CCA, CJ)	1	1%
Plano de trabalho adaptado ao grupo, interesses e faixa etária.	1	1%
PAP busca o estudante na sala de aula	1	1%
TOTAL	99	100%

Fonte: Dados do *survey*, 2020.

Anexo D – Sobre a constituição das bases para o estudo de faltas

A realização do estudo de faltas em turmas de recuperação foi bastante prejudicada pelo formato das bases e formas de registro dos dados, captando-se muitas inconsistências e poucas possibilidades de aprofundamento das questões inicialmente propostas.

Para explicar os problemas foi eleita a situação verificada com os estudantes do 6º ano do EF de 2018. Foi enviada pela SME uma base com a frequência a turmas regulares de estudantes do 6º e 8º ano do EF, denominada **final_freq_6_81-2019.xls**. Foi feita uma seleção inicial dos estudantes do 6º ano do EF, sendo os códigos de série utilizados iguais a 232 e 255. Para esse nível de escolaridade, a base continha 59.227 registros atrelados a turmas de Língua Portuguesa e 59.209 a turmas de Matemática.

Os campos constantes dessa base são indicados abaixo, sendo sua definição retirada do dicionário de variáveis da base com microdados de matrículas de 2018, disponibilizado no Pátio Digital. As bases relativas à frequência, faltas e notas dos estudantes nos foram enviadas pela SME sem dicionário, dificultando a compreensão, pois os valores verificados de frequência às aulas regulares são baixos.

- **cd_aluno** – código do aluno na SME
- **cd_inep_aluno** – código do aluno no inep
- **cd_escola** – código da escola na SME
- **nm_exibicao_unidade_administrativa** – DRE
- **cd_turma** – código numérico da turma
- **cd_serie_ensino** – códigos do ano/série do EF
- **dc_serie_ensino** – nome do ano/série do EF
- **dis_id** – códigos referentes a diferentes tipos de turmas da disciplina de Língua Portuguesa (códigos 4617, 4748, 4988, 5154, 5279) e Matemática (códigos 4618, 4646, 4749, 4777, 4989, 5035, 5155, 5182, 5280, 5307)
- **dis_nome** – descrição da disciplina: Língua Portuguesa e Matemática
- **ano_letivo** – 2018
- **primeiro_bimestre** – número de aulas regulares de Língua Portuguesa ou Matemática frequentadas no primeiro bimestre de 2018
- **segundo_bimestre** – número de aulas regulares de Língua Portuguesa ou Matemática frequentadas no segundo bimestre de 2018
- **terceiro_bimestre** – número de aulas regulares de Língua Portuguesa ou Matemática frequentadas no terceiro bimestre de 2018
- **quarto_bimestre** – número de aulas regulares de Língua Portuguesa ou Matemática frequentadas no quarto bimestre de 2018
- **mtu_resultado** – códigos para descrever a condição final do aluno no ano cursado na referida turma (1 = Aprovado; 2 = Reprovado; 8 =Reprovado por faltas; 10 = Aprovado por Conselho)

- **desc_mtu_resultado** – descrição da condição final do aluno no ano cursado na referida turma (A = Aprovado; R = Reprovado; RF =Reprovado por faltas; AC = Aprovado por Conselho)
- **cd_situacao_aluno** – código para descrever a situação do aluno na turma (1 = ativo; 2 = desistente; 3 = transferido outra escola; 4 = excluído; 5 = concluído; 6 = Re matriculado; 7 = falecido; 8 = não compareceu; 10 = rematriculado; 13 = sem continuidade; 14 = reclassificado na saída; 15 = remanejado na saída).
- **situação_aluno** – descrição do código de descrição do aluno (cd_situação_aluno), cuja especificação foi retirada do dicionário dos microdados de matrícula de 2018:
 - Ativo (aluno que tem a matrícula não encerrada);
 - Concluído (aluno que conclui os estudos na turma sem registro de Parecer Conclusivo – aprovado ou reprovado);
 - Transferido outra escola (aluno que foi matriculado em outra escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo);
 - Re matriculado ou rematriculado (sem definição explícita e sem discriminação entre os dois termos);
 - Reclassificado na saída (aluno que foi matriculado em uma turma de série superior na mesma escola);
 - Remanejado na saída (aluno que foi matriculado em outra turma, na mesma série e escola);
 - Excluído (aluno que teve a sua matrícula efetuada indevidamente na turma, com parâmetro de possibilidade de registro até 15 dias a contar da data de matrícula);
 - Falecido;
 - Não compareceu (aluno que não compareceu na turma em 30 dias a contar do início do ano/semestre letivo ou 15 dias após a data de matrícula);
 - Sem continuidade (sem definição explícita);
 - Desistente (sem definição explícita).

Para exemplificar algumas das dificuldades encontradas para criar as bases de estudo, o arquivo continha 59.227 registros de estudantes do 6º ano referentes à frequência em classes regulares de Língua Portuguesa. Havia estudantes com até três registros nessa disciplina por diferentes motivos/condições, esclarecendo-se que o aluno tem um número geral de referência na Rede Municipal de São Paulo e outro número para cada turma em que foi matriculado, constituindo vários registros para um mesmo aluno. Cada registro referido a uma turma tinha uma ou mais condições de matrícula atrelada(s), cada qual apresentada como uma variável isolada. Ou seja, um mesmo aluno poderia ter várias situações de matrícula, conforme a quantidade de turmas regulares em que foi matriculado ao longo de 2018. Os registros tinham a seguinte distribuição segundo a condição da matrícula na turma regular:

Tabela D1 – Condições das matrículas dos estudantes de Língua Portuguesa do 6º ano EF, por registros da base

Condição da matrícula por registro	Nº de registros em LP
Ativo	10
Concluído	84.433
Re Matriculado	15.576
Rematriculado	36
Desistente	1.884
Excluído	228
Falecido	13
Não compareceu	494
Reclassificado na saída	786
Remanejado na saída	193
Sem continuidade	30
Transferido para outra escola	11.446
Total	59.227

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Trabalhar com a base de registros não possibilitava ter a dimensão dos movimentos dos estudantes ao longo do ano. Por isso os registros foram transformados e recodificados de forma a constituir uma base de dados por aluno. Algumas informações foram resumidas, como, por exemplo, somando-se a frequência de aulas regulares de uma disciplina por bimestre para cada código de aluno, para que esses totais pudessem constar por estudante. A distribuição das condições de matrícula na base por aluno do 6º ano EF pode ser verificada na Tabela D2.

Tabela D2 – Condições das matrículas do 6º ano EF, por aluno

Condições das matrículas dos estudantes	Nº de estudantes
Concluído	42.431
Concluído, excluído	10
Concluído, excluído, transferido para outra escola	1
Concluído, não compareceu	12
Concluído, não compareceu, transferido para outra escola	3
Concluído, reclassificado na saída	272
Concluído, transferido para outra escola	653
Concluído, transferido para outra escola, reclassificado na saída	10
Ativo	8
Desistente	832
Desistente, não compareceu	5
Desistente, reclassificado na saída	9
Desistente, transferido para outra escola	23
Desistente, transferido para outra escola, reclassificado na saída	1
Excluído	118
Excluído, Rematriculado	4
Excluído, transferido para outra escola	1
Falecido	4
Não compareceu	234
Não compareceu, rematriculado	3
Não compareceu, transferido para outra escola	7
Reclassificado na saída	32
Remanejado na saída	81
Rematriculado	8.075
Rematriculado, reclassificado na saída	35
Rematriculado, transferido para outra escola	90
Sem continuidade	4
Transferido para outra escola	5.014
Transferido para outra escola, reclassificado na saída	17
Não concluído	14.597
Concluído	43.392
Total de estudantes	57.989

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Dessa forma, a base inicial enviada pela SME continha 59.227 registros de matrículas regulares em Língua Portuguesa e 59.209 de Matemática. Ao resumir por estudante, criando uma base, obteve-se um total de 58.063 estudantes, dos quais 57.902 tinham matrícula em turmas regulares de Língua Portuguesa e Matemática concomitantemente, conforme era de se esperar. Estranhamente, a base apresentava 88 estudantes apenas com frequência em turmas de Língua Portuguesa e 73 apenas em turmas de Matemática. Essa situação exigiu nova consistência, recorrendo-se aos microdados de matrícula de 2018, pois lá existe a data de início e final da matrícula para cada registro, bem como o número de dias corridos em que o estudante ficou matriculado em cada turma. Com esse procedimento foram constatadas ma-

trículas de poucos dias em turmas diferentes para o mesmo estudante, às vezes de forma concomitante, não sendo possível entender o ocorrido. Foi um trabalho muito extenso, tendo em vista que são muitos estudantes e a base contém muitos registros problemáticos que deveriam ser descartados.

A equipe de pesquisa da Fundação Carlos Chagas já tinha consistido uma base do 6º ano do EF de 2018 para uso em suas análises, com 51.540 estudantes. Dela constavam características de perfil e condições escolares, sendo a nossa referência, inclusive foi enviada à equipe de informática da SME para que os dados de faltas e frequências ficassem restritos a esses estudantes. Não foi o que aconteceu, muito provavelmente porque a forma de registro dos estudantes na SME é por turma, não por estudante. Para resumir, para obter informações por estudante é preciso esforço demasiado, sobretudo porque há muita movimentação na rede ao longo do ano, além de erros de registro, tais como um aluno ter duas matrículas em uma mesma turma de uma disciplina em períodos concomitantes. Após a transformação necessária das bases de frequência e faltas para análises por aluno, as variáveis de interesse dessas bases foram transpostas para a base FCC do 6º ano EF. É preciso salientar que as informações enviadas sobre faltas e frequência cobriram majoritariamente os registros de estudantes da base FCC, mas houve casos em que os dados não foram captados.

Por sua vez, a base FCC com todos os estudantes de interesse do 6º ano do EF passou por alguns cortes para fins do estudo de faltas. O primeiro critério de corte foi que o aluno tivesse participado da Prova São Paulo de 2018, pois gostaríamos de estabelecer alguma relação entre o desempenho nas provas realizadas e a frequência às aulas regulares e de recuperação. A escolha da Prova São Paulo decorreu de podermos utilizar uma escala numérica única que permite a comparação dos estudantes. A SME enviou notas atribuídas aos estudantes ao longo de 2018, mas era reconhecida a pouca validade desse procedimento, tendo em vista que a atribuição de notas é influenciada pelos critérios e instrumentos adotados, bem como por avaliações mais globais que os professores fazem de cada aluno. Inicialmente, porém, não havia como obter acesso aos resultados da Prova São Paulo de 2018. Tínhamos apenas os resultados da Prova São Paulo 2017, limitados porque algumas séries/disciplinas foram avaliadas de forma amostral e outras censitárias. Ao final, os microdados da Prova São Paulo 2018 foram disponibilizados na plataforma Pátio Digital e seus resultados incorporados nesta pesquisa.

Na Tabela D 3, é possível verificar que essa etapa de seleção gerou uma base com 48.919 sujeitos, sendo que 43.458 (88,8%) estudantes tinham realizado provas de Língua Portuguesa, Redação e Matemática; outros 2.663 (5,4%) fizeram apenas Língua Portuguesa e Redação, enquanto outros 2.798 (5,7%) efetuaram apenas Matemática.

Tabela D3 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF, segundo as provas realizadas na Prova São Paulo de 2018

Disciplinas realizadas na PROVA SP 2018	N	%
Só fez Língua Portuguesa e Redação	2.663	5,4%
Só fez Matemática	2.798	5,7%
Fez Língua Portuguesa, Redação e Matemática	43.458	88,8%
Total	48.919	100,0%

Fonte: FCC/DPE, 2020.

As condições de matrícula dentre os 48.919 estudantes, entretanto, eram diferenciadas, conforme demonstrado na Tabela D 4.

Tabela D4 – Distribuição dos estudantes do 6º ano do EF de 2018, segundo a condição da matrícula na turma regular e a realização de recuperação em Língua Portuguesa e Matemática

Condição(ões) da(s) matrícula(s) do aluno na turma regular	Fez recuperação em Língua Portuguesa		Fez recuperação em Matemática		Total
	Não	Sim	Não	Sim	
Concluído	34.809	5.584	36.744	3.649	40.393
Concluído, excluído	8		8		8
Concluído, excluído, transferido outra escola	1		1		1
Concluído, não compareceu	11		11		11
Concluído, não compareceu, transferido para outra escola	1		1		1
Concluído, reclassificado na saída	215	29	232	12	244
Concluído, transferido para outra escola	447	27	464	10	474
Concluído, transferido para outra escola, reclassificado na saída	5		5		5
Concluído	35.497	5.640	37.466	3.671	41.137
Sem informação	10	1	11		11
Ativo	6		6		6
Desistente	1		1		1
Excluído, Rematriculado	3		3		3
Não compareceu, Rematriculado	1		1		1
Reclassificado na saída	2		2		2
Rematriculado	6.416	1.244	7.080	580	7.660
Rematriculado, reclassificado na saída	24	6	27	3	30
Rematriculado, transferido para outra escola	60	5	64	1	65
Sem continuidade	1	1	2		2
Transferido para outra escola	1		1		1
Não Concluído	6.525	1.257	7.198	584	7.782
Total	42.022	6.897	44.664	4.255	48.919

Fonte: FCC/DPE, 2020.

Inicialmente tentou-se operar com todos os tipos de condição de matrícula que tinham a classificação de ‘concluído’, mas inconsistências exigiam revisão quase manual para esses casos, havendo inclusive estudantes com períodos concomitantes de permanência em turmas diferentes; por fim, considerou-se relevante manter na base apenas os estudantes que tinham como única condição ter finalizado o ano em uma dada turma, ou seja, com *status* igual a ‘Concluído’, sem outras entradas e saídas em diferentes turmas. Dessa forma, o estudo sobre faltas entre estudantes do 6º ano do EF incidiu sobre 40.393 estudantes, dos quais 33.486 (82,9%) não fizeram atividades de recuperação de Língua Portuguesa ou Matemática. Dentre os 6.907 que participaram de turmas de recuperação, 5.584 (80,8%) estavam inseridos em turmas de recuperação de Língua Portuguesa e 3.649 (52,8%) de recuperação de Matemática. Somaram 2.326 (33,7%) aqueles que fizeram recuperação de ambas as disciplinas.

Para nossa surpresa, ao processar os dados de frequência às turmas regulares de Língua Portuguesa e Matemática, ficou evidente pelas estatísticas que a informação enviada era sobre as faltas nessas turmas e não sobre as aulas a que os estudantes assistiram. Além disso, não havia a quantidade de aulas ofertadas de cada disciplina para sabermos a dimensão da perda de conteúdo. Nosso único referencial foi o número médio de dias letivos, calculado a partir dos microdados de matrícula. Essa condição limitou as análises empreendidas neste estudo.

Uma última inserção de dados foi referente às condições de desempenho no ano de 2017, utilizando-se para isso informações contidas nos microdados de matrícula de 2017.

Os dados sobre o **8º ano do EF** foram tratados de maneira idêntica, ou seja, captando dados dos estudantes que estavam na base inicial de pesquisa da FCC, sendo acopladas informações advindas dos microdados de matrícula de 2018, dados fornecidos pela SME sobre faltas e frequência, informações sobre territórios captados junto ao Seade, dentre outros dados.

Para iniciar a seleção dos registros do 8º ano do EF foram utilizados os códigos de série 238 e 257, constituindo-se uma base primária com 55.957 registros. Foram analisadas as condições de matrícula por aluno, obtendo-se a distribuição apresentada na tabela a seguir. Foram inseridos dados sobre a Prova São Paulo, sobre as escolas, DREs e distritos. Permaneceram estudantes com resultados na Prova São Paulo e que concluíram a série/ano, totalizando 45.846 estudantes do 8º ano do EF. A título de ilustração, a Tabela D 5 mostra a diversidade de condições de matrícula entre estudantes do 8º ano EF na base original enviada pela SME.

Tabela D5 – Condições das matrículas do 8º ano EF, por aluno

Situações da matrícula em 2018	%
Ativo	0,0%
Concluído	73,4%
Concluído, excluído	0,0%
Concluído, não compareceu	0,0%
Concluído, reclassificado na saída	0,3%
Concluído, reclassificado na saída, transferido outra escola	0,0%
Concluído, transferido para outra escola	1,2%
Concluído	74,9%
Desistente	1,8%
Desistente, não compareceu, transferido para outra escola	0,0%
Desistente, transferido para outra escola	0,1%
Excluído	0,2%
Excluído, transferido para outra escola	0,0%
Falecido	0,0%
Não compareceu	0,4%
Não compareceu, transferido para outra escola	0,0%
Rematriculado	13,2%
Rematriculado, excluído	0,0%
Rematriculado, não compareceu	0,0%
Rematriculado, reclassificado na saída	0,1%
Rematriculado, reclassificado na saída, transferido para outra escola	0,0%
Rematriculado, transferido para outra escola	0,2%
Reclassificado na saída sem continuidade	0,0%
Reclassificado na saída	0,3%
Reclassificado na saída, desistente	0,0%
Reclassificado na saída, transferido para outra escola	0,0%
Remanejado na saída	0,2%
Sem continuidade	0,0%
Transferido para outra escola	8,5%
Não concluído	25,1%
Total geral	100,0%

Fonte: FCC/DPE, 2020.