

# RECUPERAÇÃO PARALELA: REPERCUSSÕES NA PERMANÊNCIA ESCOLAR E NA APRENDIZAGEM

 Gláucia Torres Franco Novaes<sup>I</sup>

 Adriana Bauer<sup>II</sup>

 Elba Siqueira de Sá Barretto<sup>III</sup>

 Maria Rosa Lombardi<sup>IV</sup>

<sup>I</sup> Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP), Brasil; gnovaes@fcc.org.br

<sup>II</sup> Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP), Brasil; adbauer@fcc.org.br

<sup>III</sup> Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP), Brasil; elbasiq@gmail.com

<sup>IV</sup> Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo (SP), Brasil; mrosa@fcc.org.br

## Resumo

O artigo apresenta os principais resultados de pesquisa sobre projeto de recuperação paralela no ensino fundamental, realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo entre 2018 e 2020, por meio da plataforma Pátio Digital. Analisam-se dados primários e secundários com o objetivo de caracterizar as unidades escolares, os coordenadores pedagógicos, professores de apoio pedagógico e estudantes envolvidos, bem como entender o desenvolvimento do programa e fornecer subsídios para aprimorá-lo. Os resultados revelam uma relação positiva entre aprovação e recuperação de aprendizagens e entre reforço escolar e aumento da proficiência dos estudantes. O presente estudo confirma em larga escala tendências apontadas por outros estudos, tais como a maior participação de estudantes do sexo masculino, negros e mais pobres nas turmas de recuperação, e indica a necessidade de a SME prestar maior apoio às escolas e seus profissionais.

RECUPERAÇÃO PARALELA • DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS • ENSINO FUNDAMENTAL • MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

## PARALLEL RECOVERY PROJECT: REPERCUSSIONS IN THE SCHOOL PERMANENCE AND LEARNING

### Abstract

This paper presents the main results of a research about a parallel recovery project for the elementary school conducted between 2018 and 2020, in partnership with the Secretaria Municipal de Educação [Department of Education] of the city of São Paulo (Brazil), using the Patio Digital platform. Primary and secondary data are analyzed to characterize its participants (school units, pedagogical coordinators, pedagogical support teachers and students), seeking to understand its application and development of the project, and to provide public managers with information on how to improve it. The results reveal a positive relationship between approval and learning recovery and between school reinforcement and increased student proficiency. The present research confirms on a large scale trends pointed out by other studies, such as the greater participation of male, Black and poorer students in recovery classes, and indicates the need for the Department of Education to provide greater support to schools and their professionals.

PARALELL RECOVERY • EDUCATIONAL INEQUALITY • ELEMENTARY SCHOOL • CITY OF SÃO PAULO (BRAZIL)

## RECUPERAÇÃO PARALELA: REPERCUSIONES EN LA PERMANENCIA ESCOLAR Y EL APRENDIZAJE

### Resumen

El artículo presenta algunos resultados de investigación sobre un proyecto de recuperación paralela en la educación primaria, realizada entre 2018 y 2020, en alianza con la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (Brasil), a través de la plataforma Pátio Digital. Analisa datos primarios y secundarios, con el fin de caracterizar a los participantes (unidades escolares, coordinadores pedagógicos, docentes de apoyo pedagógico y estudiantes), comprender la aplicación y desarrollo del proyecto y ofrecer subsidios para su mejora. Los resultados revelan una relación positiva entre la aprobación y recuperación de los aprendizajes y entre el refuerzo escolar y el aumento de la competencia de los estudiantes. El presente estudio confirma a gran escala tendencias señaladas por otros estudios, como la mayor participación de estudiantes varones, negros y más pobres en las clases de recuperación, e indica la necesidad de que la Secretaría de Educación brinde un mayor apoyo a las escuelas y a sus profesionales.

RECUPERAÇÃO PARALELA • DESIGUALDAD EDUCATIVA • ESCUELA PRIMARIA • MUNICIPALIDAD DE SÃO PAULO (BRASIL)

## SOUTIEN SCOLAIRE: RÉPERCUSSIONS SUR LA PERMANENCE À L'ÉCOLE ET SUR L'APPRENTISSAGE

### Résumé

Cet article présente les principaux résultats d'une recherche menée en collaboration avec la Secretaria Municipal de Educação [Bureau de l'Éducation] de la ville de São Paulo (Brésil) entre 2018 et 2020 pour évaluer le programme de soutien scolaire pour l'éducation primaire, à l'appui de la plateforme numérique Pátio Digital. Des bases de données secondaires et empiriques ont été analysées pour caractériser les participants du projet (écoles, coordinateurs pédagogiques, enseignants et étudiants), pour connaître le développement du programme et pour offrir des indications pour l'améliorer. Les résultats révèlent des relations positives entre soutien scolaire et réussite aussi bien qu'avec rendement des étudiants. L'étude confirme quelques tendances signalées par des études précédentes, à savoir, la plus grande présence de garçons les plus pauvres et noirs dans les cours de soutien scolaire et indiquent la nécessité d'un soutien plus effectif de la Secretaria de Educação.

SOUTIEN SCOLAIRE • INÉGALITÉS SCOLAIRE • ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE • ILLE DE SÃO PAULO (BRÉSIL)

Recebido em: 15 SETEMBRO 2023 | Aprovado para publicação em: 27 OUTUBRO 2023



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

**O PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO – RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS, DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SME/SP),** doravante denominado Projeto, visa a oferecer apoio pedagógico complementar aos estudantes para garantir as aprendizagens básicas e a consolidação do direito à educação.<sup>1</sup> É destinado aos estudantes do ensino fundamental (EF) da rede municipal que não atingiram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no Currículo da Cidade de São Paulo ao qual está referido, conforme a Instrução Normativa SME n. 25 (2018). Seu foco são as turmas de 5º a 9º anos, podendo eventualmente ser estendido aos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização.<sup>2</sup> As turmas são formadas mediante avaliações feitas pelo professor da classe ou pelo coordenador pedagógico, facultando-se às escolas agrupar os estudantes por ciclos, faixas etárias, dificuldades de aprendizagem ou outros critérios (Instrução Normativa SME n. 25, 2018).

Os docentes, denominados “professores de apoio pedagógico” (PAPs), assumem papel central na realização do Projeto. A SME encarrega-se da sua formação por intermédio das Diretorias Regionais de Educação (DREs), em parceria com a Coordenação Pedagógica (Coped), e responsabiliza-se pela produção de materiais de apoio ao trabalho deles.

Este artigo apresenta recortes dos resultados da pesquisa intitulada “Frequência na recuperação paralela: Impactos na permanência escolar e na aprendizagem dos estudantes”, realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, entre 2018 e 2020, para atender ao Edital 0030/2018 em parceria com a SME/SP. A iniciativa baseia-se no tripé transparência e abertura de dados, participação da sociedade civil e desenvolvimento de novas tecnologias, tendo em vista a melhoria da educação na cidade de São Paulo. Por meio do Programa de Cooperação em Pesquisa da Plataforma Pátio Digital,<sup>3</sup> a SME permitiu acesso às suas bases de dados, até então apenas disponíveis internamente, aos interessados em analisar indicadores educacionais, estimulando investigações científicas e discussões dos resultados entre pesquisadores e gestores municipais.

O objetivo geral da pesquisa foi retratar o desenvolvimento do Projeto nas escolas de ensino fundamental regular da rede municipal que ofereciam turmas de recuperação em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (M) em 2017 e 2018, bem como contribuir para a sua melhoria. Para tanto, procurou-se: conhecer o perfil das escolas, dos profissionais envolvidos e dos estudantes participantes; identificar aspectos positivos e dificuldades enfrentadas no acesso ao Projeto, na permanência nele, e as percepções a seu respeito; analisar os indicadores de fluxo escolar e o desempenho dos estudantes; e oferecer subsídios aos gestores municipais para aprimorar o seu acompanhamento.

## Metodologia da pesquisa

O desenho metodológico previu a triangulação de diferentes fontes de informação, recorrendo à análise de bases de dados, documentos, estatísticas e à pesquisa empírica.

1 Instituído pela Portaria n. 1.084, de 31 de janeiro de 2014, e normatizado pela Instrução Normativa SME n. 25, de 11 de dezembro de 2018, fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, incisos dos artigos 12, 13 e 24, os quais garantem a oferta de estudos de recuperação, preferencialmente paralelos ao período letivo, e ressaltam a importância de as escolas oferecerem meios aos professores para estabelecerem estratégias visando a essa recuperação. O Projeto incorpora, ainda, as indicações do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC), e do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo (Secretaria Municipal de Educação, 2014).

2 A partir da reforma do sistema educacional de 2014, o ensino fundamental da rede municipal paulistana, agora de nove anos, está 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; a coesão do terceiro ciclo passa a ser, em princípio, tão somente de caráter pedagógico, uma vez que os alunos têm a possibilidade de serem retidos em cada ano do ciclo. Dessa forma, ao longo do ensino fundamental, o aluno pode ser reprovado em cinco dos seus nove anos de duração.

3 Disponível em: <http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/o-que-e-o-patio-digital/>

Inicialmente realizou-se levantamento bibliográfico da produção acadêmica relativa a fracasso escolar e defasagem idade-série, experiências de recuperação escolar nacionais e internacionais, bem como de estudos sobre desigualdades sociais e territoriais e sua influência na educação. No âmbito da análise de documentos, foram coletadas e sistematizadas informações da SME/SP sobre o Projeto referentes a legislação, normatização, materiais pedagógicos e outros instrumentos de apoio produzidos pela SME. As bases de dados sobre o Projeto (referentes às escolas que o ofereceram, aos estudantes participantes, aos coordenadores pedagógicos e aos professores PAPs) franqueadas para a equipe de pesquisa passaram por um processo acurado de consistência, compatibilização, reorganização e remontagem em novos arquivos, a fim de propiciar sucessivos processamentos estatísticos e a elaboração de indicadores analíticos. Complementarmente, recorreu-se a outras fontes de informação, tais como Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC) de 2017 e 2018, bases de servidores da Prefeitura de São Paulo, respostas de profissionais a questionários contextuais e resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil 2017 e Prova São Paulo 2018 da prefeitura.

A pesquisa empírica, realizada em 2019, focalizou os dois públicos diretamente envolvidos na implementação da proposta: PAPs e coordenadores pedagógicos (CPs) que participaram do Projeto em 2017, 2018 e 2019 e estudantes que frequentavam as aulas de recuperação no segundo semestre de 2019.

Aos PAPs e CPs aplicou-se um *survey* com questionário estruturado, disponível na página oficial da instituição que realizou a pesquisa, autopreenchível eletronicamente e de resposta voluntária. O *survey* levantou breve perfil pessoal e profissional dos respondentes, possibilitou obter uma visão abrangente das práticas pedagógicas cotidianas no Projeto e captou percepções e aspectos positivos e negativos sobre ele, bem como sugestões de melhoria. De forma complementar ao levantamento, analisaram-se as respostas abertas desses sujeitos. A taxa geral de retorno do *survey* mostrou-se representativa conforme a literatura (8,1% no total), sendo de 7% entre coordenadores e 11% entre PAPs (Torini, 2016).

Para dar voz aos estudantes, em novembro de 2019 foram realizados quatro grupos focais em duas escolas municipais de ensino fundamental (Emef) com características diversas em uma mesma DRE, previamente selecionadas. A seleção levou em conta a existência de: turmas de recuperação em 2019 nas escolas que ofereceram esse apoio nos anos anteriores; indicadores de desempenho na aprendizagem dos estudantes no Saeb/Prova Brasil (baixo e alto); e indicadores de vulnerabilidade social dos distritos em que se situam as escolas (entorno vulnerável ou não). O pressuposto era que estudantes de zonas mais e menos vulneráveis teriam percepções e expectativas distintas sobre o Projeto.

Os grupos focais incluíram estudantes do segundo e terceiro ciclos do EF: dois grupos com estudantes do 6º ano (cuja frequência às turmas de recuperação é a maior); e dois com estudantes do 7º ao 9º ano. Essa abordagem foi considerada complementar aos demais procedimentos de pesquisa, limitada em extensão e escopo, mas bastante eficiente para captar opiniões e percepções individuais e de grupos (Gatti, 2005). Coletaram-se, dessa forma, indícios de como os alunos percebiam as aulas de recuperação, dificuldades e aspectos positivos e, também, um breve perfil escolar e familiar dos participantes, além de como apreendiam eventuais concepções e discriminações de raça, gênero e pertença social presentes nas Emef e nas famílias.

Dentre o grande volume de informações geradas pela pesquisa, este artigo focaliza a discussão acadêmica sobre o fracasso escolar e os principais achados da investigação.

## Aportes da literatura acadêmica

François Dubet (2003), reportando-se à realidade republicana na França, 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. Até porque, sabe-se que os processos de fracasso escolar se relacionam, em geral, com processos de naturalização de desigualdades socioespaciais e de oportunidades presentes nas escolas, acentuadamente em sociedades mais desiguais, como a brasileira.

Desde a segunda metade do século XX, na medida da expansão maciça das matrículas na escola básica, o país começou a sentir mais claramente a necessidade de melhorar a qualidade da educação obrigatória e reverter o caráter excludente que a caracteriza (Barretto et al., 1979; Patto, 2015; Ribeiro, 1991). Garantido na Constituição Federal de 1988, o direito à educação realimenta o debate sobre a qualidade da educação brasileira, considerando inclusive a garantia de acesso ao conhecimento como fator inerente à sua consecução. O combate ao fracasso escolar passa a incorporar aspectos relacionados ao acesso, à permanência e ao aprendizado dos estudantes.

Pesquisas de vários matizes teóricos têm buscado explicar a natureza do fracasso escolar e seus resultados acabam imbricando com as concepções institucionais sobre o ensino e as práticas docentes que estão na origem do fenômeno (Gualtieri, 2021).

Em retrospectiva histórica de muitas das perspectivas que oferecem explicações para esse quadro até o final dos anos 1980, Patto (2015) discorre sobre as teorias que atribuem o insucesso na escola a fatores genéticos, substituídas, no início do século XX, pelas concepções da psicologia clínica, que buscam no ambiente familiar as causas das dificuldades infantis. A autora prossegue pela psicologia diferencial, que acentua as diferenças culturais na produção de estudantes desajustados e problemáticos, e chega às teorias da carência cultural dos anos 1960, que entendem que, aos estudantes que não têm bom desempenho na escola, faltam atributos que julgam possuir os estudantes bem-sucedidos, dando forte peso aos ambientes socialmente deprimidos de que provêm essas crianças.

Na década seguinte os estudos passam a admitir a responsabilidade da escola na reversão do fracasso escolar, propondo medidas compensatórias no ensino ou trazendo aportes para compreender o clima escolar e os estigmas e pré-conceitos que permeiam a literatura pedagógica e as ciências afins. A expansão das teorias crítico-reprodutivistas, a partir dos anos 1970, desloca para o sistema escolar a responsabilização pelo fracasso dos estudantes. São questionadas as formas de atuar da escola e os seus currículos, que não somente contribuem para confirmar as vantagens sociais daqueles que já as possuem na sociedade, mas também legitimam as desvantagens das populações socialmente desfavorecidas pelas suas dificuldades de responder às demandas escolares.

Pesquisas têm demonstrado também que os profissionais da educação, ainda que responsáveis por favorecer os processos de desenvolvimento do aluno, colaboram igualmente para a produção e manutenção do insucesso na escola. Ao incorporar as representações sociais que circulam no campo educacional e também na sociedade abrangente, tais profissionais utilizam-nas para justificar os resultados insatisfatórios nas salas de aula, do mesmo modo que reafirmam práticas discricionárias.

A despeito de décadas de mudanças nas políticas educativas e de avanços na formação inicial e continuada de professores, um número considerável de docentes ainda está convencido de que a reprovação dos estudantes constitui recurso eficaz para impulsionar os estudantes visando às aprendizagens adequadas. Muitos continuam acreditando que a razão do mau desempenho em sala de aula pode ser encontrada fundamentalmente nos próprios estudantes, nas suas famílias e no meio em que vivem. Isso é o que se constatava nos longínquos anos 1970, como em estudo com relatos de 550 professoras de escolas da rede municipal de São Paulo (Barretto, 1975), e permanece até os dias atuais (Ribeiro et al., 2018).

Collares e Moysés (1996) e Mazzotti (2000) reiteram que professores e gestores de escolas públicas costumam responsabilizar as famílias, seu ambiente sociocultural e o próprio estado de pobreza das crianças pelo fracasso na escola. Tais discursos geram imobilismo e produzem um clima escolar em que predominam baixas expectativas de aprendizagem em relação a esses estudantes. Instaura-se, assim, um círculo vicioso em que menores oportunidades de aprendizagem geram resultados piores entre os estudantes mais pobres, e em que os profissionais da escola tendem a se sentir eximidos da responsabilidade de assegurar-lhes aprendizagens significativas (Szymanski, 2001).

As investigações deste século ressaltam que os direitos à escola e às aprendizagens têm sido fortemente relacionados às desigualdades influenciadas historicamente por marcadores sociais (renda, raça/cor, gênero) (Alves et al., 2016; Carvalho, M. P., 2004, 2009, 2012; Senkevics & Carvalho, 2015) e por território. Investigações como as de Bógus e Pásternek (2019), Vêras (2016), Ribeiro e Kaztman (2008) e Ribeiro et al. (2016) têm descortinado os efeitos perversos das desigualdades de origem e territoriais que interferem no acesso a produtos e serviços. A localização do lugar de moradia das famílias no espaço geográfico da cidade, *de per se*, também constitui variável de análise denotadora das desigualdades sociais estruturais, podendo influenciar no acesso dos estudantes aos bens culturais. Daí a necessidade de um olhar atento para todos esses ângulos no decorrer da investigação.

Estudos sobre projetos de recuperação escolar, desseriação e práticas avaliativas das escolas, realizados no exterior e no Brasil, destacam, por sua vez, o fato de que não são necessariamente os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem os encontrados nas turmas de reforço, mas sim aqueles que criam maiores dificuldades para os professores no manejo da sala de aula. Mostram ainda, como o trabalho de Silva (2017), que a clivagem sociocultural subjacente aos critérios adotados no encaminhamento dos estudantes para as turmas de apoio pedagógico costuma incidir mais fortemente sobre estudantes do sexo masculino, menos brancos e mais pobres. Eles reafirmam a necessidade de levar em conta o perfil dos estudantes selecionados para a recuperação.

Sob influência desses aspectos e dos alertas realizados pela literatura, procedeu-se ao exame dos dados obtidos, cujos principais resultados são discutidos a seguir.

### **Perfil das escolas e dimensões do Projeto**

A análise das escolas com ensino fundamental regular que ofereceram o Projeto de Recuperação em 2017 e 2018 foi feita com base no Censo Escolar e nos questionários do Saeb/Prova Brasil 2017. O estudo incidiu sobre 555 estabelecimentos de ensino em 2017, ou seja, 99% do total,<sup>4</sup> cuja maioria (90%) era do tipo escola municipal de ensino fundamental. As 13 Diretorias Regionais de Ensino mantinham proporções semelhantes das turmas de apoio.

De forma geral, os estabelecimentos contavam com infraestrutura e recursos materiais e didáticos favoráveis, sendo que o atendimento a estudantes com necessidades especiais era usual.

Em 2017, os estudantes contemplados pelo Projeto correspondiam a 15% dos matriculados. Conforme dados da SME, em 2018 observou-se pequena diminuição da proporção de escolas com turmas de recuperação (85% do total) e de estudantes com apoio complementar por DRE (pouco menos de 13% dos estudantes matriculados). Ainda que não se espere que um projeto dessa natureza contemple a totalidade dos estudantes, o suposto é que tenha capacidade de assistir a um contingente maior. Dirigentes e técnicos da SME admitiram que um número considerável de indicados para essas atividades não compareceu às aulas de recuperação.

4 Foram excluídas do estudo apenas as escolas municipais de educação bilíngue para surdos, pelas suas especificidades.

As escolas tendiam a oferecer recuperação de aprendizagens concomitantemente em Língua Portuguesa e Matemática (68,5% em 2017 e 60% em 2018), o que foi constatado também em 2019. Quando não havia oferta conjunta de turmas, a prioridade coube às de Língua Portuguesa (16% a mais em 2017 e 19,6% em 2018), independentemente das características de contexto das escolas. Teriam contribuído para a predominância da recuperação em LP não só as diversas dificuldades para a operacionalização dessas turmas, mas também a prevalência de um discurso na rede acerca do caráter instrumental da língua escrita para o acesso a todas as demais formas de conhecimento escolar.

Segundo CPs e PAPs, entre 2017 e 2018, as escolas costumavam ter cinco ou mais turmas de recuperação, com pequena redução em 2018. Em 2019, esse número foi ampliado, sendo que quase metade dos profissionais indicou a existência de mais de oito turmas de recuperação em sua unidade escolar. Estudantes dos turnos intermediário e vespertino foram muito pouco assistidos pelo Projeto.

Para obter uma ideia mais precisa das características sociodemográficas da população atendida pelas escolas, recorreu-se ao Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), desenvolvido pela Fundação Seade para os municípios do Estado de São Paulo e recalculado para as subprefeituras paulistanas (Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, 2015). Trata-se de uma medida da desigualdade intraurbana do município de São Paulo que se reflete nas condições de vida e nas possibilidades de aprendizagem dos estudantes. O município congrega apenas 14,3% de domicílios com os piores valores do IPVS, concentrados em zonas periféricas da cidade. As subprefeituras Parelheiros, M'Boi Mirim, Guaianases e Cidade Tiradentes compõem o grupo mais vulnerável, com IPVS mais alto. A heterogeneidade, entretanto, replica-se também dentro de cada subprefeitura e de cada Diretoria Regional de Ensino, com distritos menos e mais vulneráveis quanto a nível socioeconômico, oferta de serviços públicos e condições de vida.

Escolas com predominância de estudantes em situação econômica menos vantajosa estavam mais presentes nas DREs Freguesia/Brasilândia, Campo Limpo e Ipiranga. Por sua vez, unidades escolares situadas em regiões com IPVS baixo ou nulo, tal como sugeriu a abordagem dos grupos focais, tendiam a receber como estudantes os filhos de empregados nas instituições ou domicílios da região. Assim, as diferenças sociais do alunado tendiam a ser relativamente diluídas quando considerado o conjunto da rede municipal. A concentração de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos e pais com escolaridade de nível fundamental ou médio foi a mais frequente no conjunto dos estabelecimentos de ensino.

Não se detectou, entretanto, relação entre o número variável de escolas pelas DREs e a proporção de estudantes nas turmas recuperação. Tampouco foi identificado maior atendimento de estudantes pelo Projeto em distritos com alta vulnerabilidade social.

### **Perfil dos profissionais do Projeto**

Pela triangulação das informações do *survey* com dados das bases secundárias, constatou-se que os educadores apresentavam perfil consonante com as exigências dos cargos ocupados: formação em nível superior, muitos acumulando cursos de graduação e pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Seu perfil predominante: sexo feminino, cor branca, efetivo no cargo base e com lotação definitiva; faixa etária de CPs e PAPs entre 30 e 50 anos. As mulheres, majoritárias em todos os cargos do magistério, possuíam proporcionalmente mais colegas do sexo masculino à medida que avança a carreira.

Dos 1.324 coordenadores pedagógicos dessas escolas, cerca de 30% atuaram no Projeto apenas em 2017, 45% em 2017 e 2018 e 25% somente em 2018. Esses profissionais tinham lotação definitiva nas escolas, na maioria como CPs e, em menor proporção, como professores do ensino fundamental ou de educação infantil. A maioria atuava como CP há até dez anos, embora não necessariamente na mesma escola. Tendiam a ter mais tempo de experiência no cargo, mesmo em regiões mais vulneráveis.

Foram 450 os PAPs que trabalharam nas turmas de recuperação entre 2017 e 2018. Desses, a maior parcela (57%) atuou nos dois anos, 22% apenas em 2017 e 21% somente em 2018. Embora quase todos fossem efetivos, 65% possuíam pouco tempo no cargo base de professor do ensino fundamental ou de educação infantil. Quase 45% haviam ingressado na rede há até cinco anos e menos de 25% entre seis e dez anos. Ou seja, para o desempenho da função de PAPs, que implica trabalhar com estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem, a regra parece ter sido a procura pelos menos experientes.

A forte presença de graduados em Pedagogia – exigência legal para o exercício do cargo e da função – era incrementada por muitos com pós-graduação, notadamente especialização. Vários dos PAPs com alguma formação complementar para atender a estudantes com dificuldades de aprendizagem declararam que isso os teria encorajado a assumir tal tarefa.

Menções elogiosas foram feitas às formações recebidas nas DREs, à supervisão e ao apoio da Divisão Pedagógica (Diped) e do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (Naapa).

As respostas dos PAPs sugerem a compreensão do Projeto como um diferencial no desenvolvimento do aluno e na carreira do professor. Os motivos mais presentes para justificar a atuação nas turmas de recuperação foram: reconhecer esse trabalho como um desafio na carreira, atrelado a valores morais e ação altruísta; identificar-se com projetos escolares fora do padrão adotado nas salas de aula regulares; realizar trabalhos diferenciados que exigiam o uso de outras linguagens, jogos de raciocínio e diversidade de materiais pedagógicos para desenvolvimento de habilidades centrais, proporcionando ensino mais individualizado; e possuir perfil educacional e experiência profissional condizentes com as exigências das turmas de recuperação.

### **Critérios de indicação de estudantes para as turmas de recuperação**

Embora os estudos apontem fortes vieses qualitativos na indicação de estudantes para as turmas de recuperação, as respostas dos educadores do Projeto limitaram-se, de modo geral, às justificativas oficiais para essa indicação: repetência na série anterior; desempenho defasado nas avaliações internas; resultado insatisfatório nas avaliações externas; defasagem idade/série relevante; e deficiências ou distúrbios no desenvolvimento do aluno. Com menor relevância, foram apontados os distúrbios de comportamento. O desempenho acadêmico foi declarado, portanto, o principal fator de indicação para essas turmas. Critérios correlatos declarados: 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.

Os principais critérios de agrupamento dos estudantes nas turmas foram o tipo de dificuldade de aprendizagem e o ciclo de aprendizagem em que estava o aluno. Citados com baixa frequência: agrupamentos por ano do ensino fundamental e por faixa etária. O período de indicação do aluno para recuperação variava nas escolas, embora houvesse tendência à bimestralidade. As aulas de recuperação costumavam durar entre uma e duas horas e ocorrer duas vezes por semana.

### **Trajetória escolar e perfil dos estudantes de recuperação**

O primeiro aspecto a salientar diz respeito à trajetória escolar no ensino fundamental e aos possíveis resultados do reforço de aprendizagens sobre a probabilidade de o aluno continuar progredindo nos estudos.

Por se tratar da fase de transição do regime de oito para nove anos de escolaridade do ensino fundamental, a primeira coorte de estudantes com nove anos de estudos completos deveria concluir regularmente essa etapa apenas em 2018, visto que a SME/SP somente adotou a medida para a tota-

lidade das escolas em 2010. Assim sendo, deu-se preferência à menção das informações de 2018 sobre os estudantes, embora os dados de 2017 registrassem tendências semelhantes. Os processamentos foram feitos sobre um total de 422.680 estudantes do ensino fundamental em 2018.

Destaque-se que, diferentemente do que ocorria em períodos históricos anteriores, as crianças passaram a ingressar maciçamente nesta etapa na idade adequada: aos seis anos de idade, como previsto na legislação. O atraso escolar que se delinea e cresce ao longo dos nove anos do EF 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 na organização dos ciclos escolares.

Verificou-se, no entanto, uma diminuição significativa de matrículas e de estudantes sem atraso escolar no 9º ano do EF, sugerindo que púberes e adolescentes com maior dificuldade de aprendizagem, atendidos ou não pelo apoio pedagógico no contraturno, estariam sendo deixados para trás em maiores proporções principalmente pela retenção, antes de chegar ao último ano dessa etapa!

Entre os poucos estudantes que abandonaram a escola municipal em 2018 sem parecer final no ano letivo (1,5%), foi maior o atraso escolar do que o daqueles que concluíram o ano, ainda que os primeiros tenham frequentado o apoio complementar em proporções semelhantes às dos que permaneceram na escola. A constatação reitera a importância da manutenção do regime de progressão por idade nessa fase da escolaridade, posto que é menos perverso do que a seriação em termos da garantia do fluxo escolar e do direito às aprendizagens básicas, como têm demonstrado inúmeros estudos a respeito (Alavarse, 2009; Fetzner, 2008; Gomes, 2005; Crahay, 2006, entre outros).

Há, por sua vez, indícios da existência de relação positiva entre aprovação e recuperação das aprendizagens. O percentual de retidos após frequência ao Projeto foi de 12% em média, e apenas uma vez ultrapassou a casa dos 20%, entre os estudantes com atraso escolar no 7º ano em 2018. Contudo, em uma proporção não pequena de casos, os resultados de aprovação e de rendimento escolar pareceram dissociados das políticas de reforço no contraturno.

O segundo aspecto a ser observado refere-se propriamente ao perfil dos estudantes que frequentaram o Projeto. Se os estudantes do ensino fundamental se dividem em proporções semelhantes entre os sexos masculino e feminino, quando comparados os que participaram da recuperação com os que não participaram constata-se a prevalência de meninos entre os primeiros. Enquanto metade dos que não participaram da recuperação era do sexo feminino e metade do masculino, entre os que dela participaram a proporção de meninas diminuiu para 40% e a de meninos subiu 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 perfaziam 54% do conjunto do alunado em 2018 e a mesma proporção entre os que não frequentavam a recuperação, mas somente 50% dos que a cursaram. Em outras palavras, esses resultados permitem afirmar que o alunado das turmas de recuperação tende a ser mais masculino e negro.

Resultados análogos encontrados em pesquisas de cunho qualitativo já apontaram a importância da cultura escolar na construção das identidades de meninos e meninas ao reproduzir e reforçar as concepções depreciativas e intimamente imbricadas de pertença social, gênero e étnico-raciais presentes na sociedade (Pereira & Carvalho, 2009; Rezende & Carvalho, 2012, Silva & Carvalho, 2022, entre outros). Essas pesquisas revelam que parte do professorado paulistano – mas não só dele! – manifesta percepções negativas sobre os estudantes de baixa renda e/ou de zonas empobrecidas que se adensam principalmente nas franjas periféricas das cidades.

As características socioeconômicas e culturais do alunado parecem exercer influência inclusive sobre o perfil dos professores lotados nas escolas, com óbvia repercussão na qualidade do ensino ministrado. Pesquisas mostram que haveria competição entre as escolas pelos melhores profissionais, uma vez que, por meio dos concursos de remoção, estes se direcionariam para as escolas

consideradas “melhores”, relegando as aquelas situadas em territórios mais vulneráveis e de alunado com recursos socioculturais mais escassos para os profissionais ingressantes e menos experientes (Érnica & Batista, 2012).

### **PAPs: Atuação pedagógica e dificuldades no trabalho de recuperação**

Nas ações cotidianas os PAPs relataram contar com o apoio da equipe gestora, principalmente da coordenação pedagógica, e com a contribuição dos pares. Segundo resposta ao *survey*, esses profissionais adotavam práticas didáticas diferenciadas, atendendo de forma mais pontual às características e estilos cognitivos dos estudantes. Enfatizavam que essas práticas permitiam avanços na aprendizagem, possibilitando maior autonomia e confiança entre os estudantes.

Para desenvolver as atividades, muitos professores elaboravam seus próprios materiais; outros utilizavam os recursos enviados pela SME para o Projeto. Bem frequente foi a referência à utilização de livros didáticos disponíveis na escola e materiais de ensino empregados nas classes regulares, o que sugere a falta de orientações mais diretamente voltadas ao atendimento dos problemas pedagógicos desses estudantes ao largo do Projeto. O uso de jogos pedagógicos, materiais concretos, jornais e livros foi também destacado, particularmente em 2019, ano em que se constatou o aparecimento de orientações didáticas especificamente dirigidas a essas turmas no sítio do Currículo da Cidade.

Conforme os docentes, os registros de acompanhamento dos estudantes eram feitos majoritariamente por meio de relatórios disponibilizados pela SME no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), com periodicidade bimestral e semestral. Em princípio 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 foi unânime a avaliação de que esses registros possibilitassem efetiva integração com os professores das classes regulares.

Outras formas indicadas foram: cadernos de registro, planilhas da DRE, portfólios e sondagens de aprendizagem. Em geral, esses documentos tratavam do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, participação, assiduidade, comportamento nas aulas, inclusive entre colegas. Alguns continham o planejamento do trabalho pedagógico. Esses registros não eram padronizados, o que praticamente inviabilizava uma visão mais sistemática dos aspectos recorrentes das práticas no conjunto da rede.

As estratégias mais relatadas para realizar devolutivas de aprendizagem aos estudantes foram: diálogos coletivos na sala de aula; e devolutivas no decorrer da aula e/ou ao final das atividades com *feedbacks* individuais e coletivos. Era muito diversa também a frequência em que as devolutivas ocorriam: no decorrer das aulas, por bimestre, semestre.

Não se detectou um modelo definido de estratégia devolutiva entre os professores. Eles reconheciam a necessidade de comunicar ao estudante seus resultados, mas não foi percebida clara determinação de usar a avaliação formativa para instigar a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento da metacognição na turma. Raras foram as menções sobre atividades de autoavaliação dos estudantes acerca de seu desempenho, e as informações obtidas sugerem que a avaliação era pouco usada para o desenvolvimento propriamente dito do aluno. Essa concepção da avaliação, entendida sobretudo como instrumento da gestão pedagógica, minimiza a sua função de auxiliar no desenvolvimento do estudante.

Evidências existem, portanto, de que a avaliação da aprendizagem é um aspecto central a ser repensado com os PAPs e CPs.

## Convergências e discrepâncias entre educadores e estudantes

Outro aspecto a salientar é a diferença de pontos de vista sobre a frequência dos estudantes às atividades de recuperação, evidenciada pelos discursos de educadores, de um lado, e de estudantes e familiares, de outro.

De acordo com CPs e PAPs, as faltas às aulas do Projeto estavam atreladas às dificuldades de obter acompanhante para o retorno à escola no contraturno, para os pais que trabalhavam, acessar o transporte público, conciliar os horários da recuperação com os horários de transporte escolar, ou ao desinteresse da família. Segundo os profissionais, nem todos os estudantes que necessitavam eram beneficiados pelo transporte escolar, e a organização dos horários para as turmas de recuperação representava um fator muito influente sobre o comparecimento dos estudantes. Admitiam que as faltas determinavam a descontinuidade do trabalho pedagógico, o que dificultava o acompanhamento adequado dos estudantes. Conquanto reconhecessem a importância de fatores relativos à estrutura e ao funcionamento da escola e à configuração das famílias, os respondentes tendiam a considerar os familiares os principais responsáveis pela participação dos estudantes nas atividades de apoio.<sup>5</sup>

Os depoimentos dos estudantes coincidiam em que as condições de oferta dessas turmas na escola e os arranjos familiares diversos constituíam fatores cruciais para a frequência às aulas. No entanto, eles enfatizavam muito o interesse próprio e o de suas famílias nas aulas de recuperação. Além das justificativas para as faltas, que se assemelhavam com as dos educadores, os estudantes mencionaram dificuldades de conciliar o tempo com a participação em atividades extraescolares ou em estágios profissionalizantes, com a necessidade de executar afazeres domésticos ou de ganha-pão e de propiciar cuidados com a saúde própria ou de familiares.

Esses aspectos foram ilustrados nas suas falas. O acento sobre o excesso de afazeres na família ou fora de casa pesa mais sobre os estudantes (tanto meninas como meninos) que provêm da própria região, na escola Alfa, de periferia. Já a dificuldade de retorno no contraturno é maior na escola Beta, “de passagem”, ou seja, em que parte considerável dos estudantes não reside na localidade.

*... 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... (Emef Alfa, menina).*

*... 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. (Emef Beta, menino).*

Aulas desinteressantes também contaram como motivo do absenteísmo, sobretudo quando os estudantes se referiam aos anos anteriores, em que havia quase sempre, segundo eles, “mais do mesmo”; além do cansaço pela jornada extensa e pelo estresse, pelo trajeto longo, pelos muitos afazeres...

Diferentemente do pressuposto inicial, portanto, as falas dos estudantes das duas escolas de contextos distintos não mostraram diferenças de natureza substantiva, mas sim de ênfase.

Indícios de atendimento mais satisfatório do ponto de vista pedagógico começaram a aparecer mais significativamente em 2019, em especial nas falas dos estudantes.

As equipes gestoras das escolas declararam adotar estratégias que facilitassem a presença dos estudantes nessas aulas. Dentre as mais mencionadas estavam: fornecimento de alimentação extra

5 Ver a argumentação de Roiné e Barallobres (2018) a propósito da criação de dispositivos institucionais para garantir a permanência de alunos com dificuldades na escola na França e no Canadá.

diante do prolongamento do horário de estadia escolar; e definição de horários das turmas de recuperação próximos aos horários de entrada e saída das classes regulares e/ou de outros projetos, como o Mais Educação. Mas tratava-se de ações ainda muito pontuais que poderiam ser potencializadas com o apoio da SME e a proposição de políticas intersetoriais.

### **Frequência e assiduidade nas turmas de recuperação paralela: Desempenho nas aulas**

Partindo de uma visão mais geral da rede municipal paulistana, as análises dos resultados do Saeb, Prova Brasil/2017, evidenciaram heterogeneidade no desempenho entre as escolas e entre DREs. Pouco mais da metade das escolas que atendiam os anos iniciais do EF conseguiu atingir a meta preestabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os resultados do Ideb nos anos finais do EF não alcançaram, porém, os patamares esperados, embora os dados obtidos possam ser postos em suspeição por se tratar de avaliação aferida no 9º ano escolar em período de transição. Ainda conforme o Saeb, foi melhor o desempenho dos estudantes tanto em Matemática como em Língua Portuguesa nos anos iniciais do EF, com problemas mais frequentes nos anos finais, como tem ocorrido nos sistemas de ensino em geral.

Em suma, os resultados dessa avaliação indicam progressos na aprendizagem dos estudantes, mas também sugerem que há muito a melhorar nessas escolas quanto à qualidade do ensino ao alcance de todos. Em face desse parâmetro mais abrangente, a comparação entre a nota obtida em Matemática pelos estudantes das escolas que ofereciam recuperação e os resultados globais da rede paulistana no 5º ano indica que a oferta dessas turmas parece não estar associada à obtenção de maior nota do que a da rede municipal nessa disciplina no Saeb/2017. Indagações sobre a efetividade do Projeto no que se refere ao aproveitamento dos estudantes, cujos indícios deveriam ser aferidos parcialmente mediante análise da frequência dos estudantes às turmas de recuperação, encontraram, contudo, inúmeras dificuldades para ser respondidas por este estudo.

Os múltiplos registros de entrada e saída dos estudantes no sistema de ensino, mesmo daqueles que ocorriam em uma mesma turma, tornavam o controle muito complexo e impediam aquilatar a magnitude do problema, uma vez que se tornava impraticável integrar tantos registros referentes a um mesmo estudante. E ainda, embora houvesse tantos registros sobre o movimento escolar do aluno no decorrer do ano, não existia sequer um que apontasse a sua provável indicação para as turmas de recuperação. Portanto, só era possível identificar a indicação para essas turmas quando a matrícula na recuperação já havia sido efetuada. Perdeu-se, assim, a oportunidade de reconhecer o montante de estudantes da rede que necessitariam de fato receber esse tipo de apoio e que não foram matriculados nessas turmas.

Por conta dessas dificuldades, tentou-se explorar a provável relação entre assiduidade e aproveitamento em estudo específico com nova base de dados, buscando uma resposta mais aproximada à indagação da pesquisa sobre a efetividade do projeto. A base foi composta por estudantes dos 6º e 8º anos do EF que, além das classes regulares, frequentavam ou não apenas esse único Projeto da SME. O estudo permitiu comparar o número de faltas dos estudantes das turmas de recuperação com o das faltas nas turmas regulares, e registrar o desempenho de ambos os grupos na prova São Paulo/2018 em Língua Portuguesa, Redação e Matemática. Os resultados mostraram que os estudantes das turmas de recuperação faltavam em média mais do que os do conjunto dos estudantes das classes regulares e tinham desempenho nas provas inferior ao destes últimos. Constatou-se também que cerca de metade dos estudantes de recuperação já havia recebido esse tipo de apoio no ano anterior, principalmente em Língua Portuguesa.

Entretanto, em contextos desiguais como os da cidade de São Paulo, cabia atentar para as medidas de dispersão e não apenas para os valores médios das variáveis. Embora o valor médio das faltas dos estudantes de recuperação não fosse tão elevado, o desvio padrão em cada bimestre e disciplina apontou para diferenças relevantes que, por hipótese, atrelavam-se aos contextos socioeconômicos e espaciais dos sujeitos. Uma análise desse tipo de resultado por DRE pode indicar desigualdades que mereçam intervenção por parte da SME, mediante uso de um registro de dados que permita aos educadores identificar mais facilmente cada aluno e os projetos e programas dos quais ele participa, com suas respectivas informações. Não só a partir dos valores médios, mas também com dados do desvio padrão, poder-se-á verificar em que distritos ou territórios se concentram as faltas, a fim de evidenciar os contextos mais desiguais em relação às possibilidades de participação nas turmas do Projeto (Bauer, 2018).

O olhar sobre o desempenho dos estudantes que participaram da recuperação paralela a partir de resultados padronizados, como os da Prova São Paulo, presta-se também a evidenciar características dos sujeitos que a têm frequentado e a informar melhor as equipes escolares sobre os critérios utilizados para embasar a indicação para essas turmas. Além dos critérios ditos “objetivos” para tal indicação, encontrou-se tendência geral à maior participação de estudantes do sexo masculino no Projeto, embora nas aulas de Matemática as meninas fossem mais numerosas do que nas de Língua Portuguesa. Observou-se, igualmente, ligeira tendência à maior presença de estudantes pretos e pardos quando comparadas essas turmas às regulares.

Como referido na bibliografia, a subjetividade impregnada nas avaliações docentes muitas vezes tem levado à indicação de estudantes proficientes para a recuperação paralela devido ao seu comportamento. Embora muitos dos estudantes de baixa proficiência (abaixo do básico e básico) participem do Projeto, um percentual elevado daqueles com proficiência adequada e avançada (25,4%) também tem sido conduzido para a recuperação, conforme evidenciado na Tabela 1.

**Tabela 1**

*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 na disciplina*

Descrição do nível da escala de LP Prova SP/2018	Recuperação em LP (%)		
	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: Prova São Paulo e Pátio Digital (2018).

Diante desse quadro, há que se concordar com Silva e Carvalho (2022), quando afirmam que as concepções sociais de gênero e as expressões de masculinidade e feminilidade que orientam o comportamento de meninos e meninas na escola influenciam também o modo como lidam os docentes com a indisciplina na sala de aula, tendendo a cristalizar-se em concepções binárias.

Voltando aos resultados, verificou-se ainda que, embora as médias de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática permanecessem mais baixas, quando se comparavam os resultados dos estudantes que participaram com os dos que não participaram do Projeto, o desvio padrão era sistematicamente menor entre os grupos de participantes, independentemente da característica do aluno (com exceção dos estudantes de raça/cor amarela e indígena, minoritários). Essas constatações são

importantes por constituírem indícios das contribuições do Projeto no sentido da equidade, uma vez que, nos respectivos patamares em que se encontravam os estudantes, as proficiências adquiridas por eles eram mais compartilhadas nas turmas de recuperação do que nas classes regulares.

As tendências de desempenho dos estudantes na Prova São Paulo mostram a necessidade de adoção de estratégias de ensino e de avaliação diferenciadas nos subgrupos dentro das turmas de recuperação, possibilitando maior aproveitamento desses estudantes, o que poderá, inclusive, reduzir o tempo de permanência no Projeto.

### **Apreciação do Projeto**

Em geral, tanto estudantes quanto PAPs e CPs consideraram que o Projeto tinha muitos aspectos positivos, principalmente, relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e ao aumento do índice de alfabetização. Admitiam que o avanço no desempenho cognitivo elevava a autoestima e melhorava a sociabilidade e confiança dos estudantes. Outro aspecto positivo referiu-se às práticas docentes. Estes consideraram que novas abordagens dos conteúdos, sobretudo as mais recentemente adotadas, poderiam ser estendidas às classes regulares, se compartilhadas e valorizadas pela comunidade escolar.

Poucos foram os aspectos negativos apontados quer entre profissionais, quer entre estudantes. Eles relacionavam-se, em geral, a problemas de alocação das turmas nas escolas, visto que várias unidades não dispunham de espaço físico fixo para a realização da recuperação ou designaram espaços inadequados para ela. Essa contingência foi algumas vezes interpretada como falta de valorização do Projeto na escola. Argumentava-se ainda que o Projeto interferia na rotina da escola pelo ruído e movimentação dos estudantes, que entravam e saíam das salas de aula em horários não convencionais, e pela necessidade de oferta de alimentação fora dos períodos rotineiros.

O Projeto teria efeito negativo ao não se integrar bem ao cotidiano da escola e não ser bem compreendido por toda a comunidade escolar, do que decorria a desvalorização das turmas de recuperação e de seus docentes. Ilustra essa afirmação a menção de que o Projeto tinha o potencial de ampliar o sentimento de desvalorização entre docentes que não conseguiam melhorar o desempenho escolar dos estudantes, diante da cobrança constante por resultados na rede de ensino. Isso favorecia também a estigmatização dos estudantes que necessitavam de apoio complementar. Algumas dessas conclusões foram semelhantes no estudo etnográfico realizado por Caldas e Souza (2014).

Os principais desafios, segundo docentes e CPs, referiam-se às faltas e à evasão dos estudantes nessas turmas, notadamente no terceiro ciclo, e ao escasso acompanhamento dos pais. A participação nas turmas de recuperação, particularmente nas mais numerosas, as do segundo ciclo do EF, constituía problema com aspectos multidimensionais que requeriam diferentes abordagens. Estudiosos e profissionais da educação reconhecem que a passagem do regime de professores polyvalentes para professores especialistas nas diferentes disciplinas traz desajustes de expectativas e desencontros nas formas de trabalho entre professores e estudantes em todo o país, com claro prejuízo aos estudantes. Para minorar seus efeitos negativos, muitas estratégias pontuais já foram adotadas por inúmeras redes de ensino e, no município de São Paulo, a criação do ciclo intermediário constitui uma tentativa de maior interlocução entre esses dois segmentos, que incidem sobre o 5º e o 6º ano escolar. No entanto, essas iniciativas não persistem como políticas duradouras, ou não têm produzido resultados muito satisfatórios, como observado nesse ciclo na prefeitura. Não obstante, a constatação da permanência de grande expectativa de colaboração dos pais pelos educadores, que se repete, aliás, nos sistemas escolares, evidencia que a contrapartida educacional que a escola espera dos familiares tem pouco se modificado. Se nas famílias de classe média a ajuda, sobretudo das mães, nas tarefas escolares é uma prática recorrente, para as populações de menor capital econômico e

cultural ela se mostra, no mais das vezes, inviável. Essa expectativa costuma não só desconsiderar as desvantagens culturais e materiais de grande número das famílias – evocadas, entretanto, em outras circunstâncias para justificar as dificuldades dos estudantes –, como também ignorar a diversidade de arranjos familiares e dos papéis de gênero encontradas na divisão do trabalho em casa e na escola (Carvalho, M. E. P., 2004).

Modos distintos de educar os filhos nos diferentes segmentos sociais e posturas distintas dos setores populares em relação aos filhos homens e às filhas mulheres – seja quanto à escolaridade, seja quanto à inserção no mundo do trabalho – também orientam o comportamento dos estudantes na vida escolar. Não obstante, a forte influência das práticas sociais e das concepções de gênero, ainda que contribua para acentuar as relações de desigualdade entre os sexos, não tem impedido que estudantes e alunas manifestem atitudes que põem em xeque essa ordem de fatores, em busca de um lugar mais adequado às suas múltiplas expressões.

### Considerações finais

A despeito dos percalços de implementação do Projeto Recuperação de Aprendizagens, vale repetir que o apoio complementar que ele oferece trouxe indícios de relação positiva entre frequência às suas turmas e aprovação escolar, bem como entre reforço escolar e aumento da proficiência dos estudantes. E, ainda, tais indícios podem ser mais potencializados nas escolas municipais paulistanas.

Como se tem verificado em inúmeras redes, iniciativas como esta têm se mostrado mais efetivas em especial quando os estudantes não apresentam grande distorção idade/série, o que ressalta a necessidade de evitar a multirrepetência ainda presente nas escolas e a severa decalagem das aprendizagens.

Quanto ao aspecto pedagógico, há indicações de que convém ampliar o repertório dos docentes, para que consigam atender às necessidades diversificadas dos estudantes de uma mesma turma, e de que é preciso aprofundar conhecimentos e práticas voltados à avaliação formativa. Sugere-se ainda que os registros de acompanhamento dos estudantes tenham como prioridade possibilitar devolutivas mais bem informadas para o monitoramento da aprendizagem, tanto na esfera central, quanto nas DREs e suas respectivas escolas. Poderão, assim, subsidiar os professores na revisão e no incremento contínuo da qualidade de suas práticas e facilitar a interação sistemática dos PAPs com os professores das classes regulares, incentivando o trabalho colaborativo.

Do ponto de vista da organização da escola, a revisão internacional de estratégias que visam a garantir o direito de aprender à totalidade dos estudantes (Crahay, 1996, 2007) e o acompanhamento de experiências de implantação dos ciclos escolares no país e do apoio complementar às aprendizagens por eles requerido têm reconhecido a maior ou menor eficácia de arranjos variados. Entre os mais recomendados estão os que implicam reservar algum tempo das aulas regulares para atendimento concomitante a estudantes com dificuldades específicas com outro professor. O tempo desse atendimento, realizado no mesmo turno escolar, é sempre bem menor do que aquele despendido no convívio com a turma de origem. Essa alternativa poderá ser mais uma a ser oferecida às escolas e logrará contribuir para a solução de muitos dos problemas de deslocamento dos estudantes no contraturno em uma metrópole com as dimensões da de São Paulo.

Finalmente, parece de todo necessário e urgente um trabalho com os docentes no sentido de desvelar os motivos que tão acentuadamente têm contribuído para a discriminação que se manifesta na predominância de estudantes do sexo masculino, negros e pobres nas turmas de recuperação e, o mais difícil, propiciar a mudança das expectativas e práticas em relação a eles.

## Agradecimentos

As autoras agradecem a Marialva Rossi Tavares, que também participou desta pesquisa e deu a ela importantes contribuições.

## Referências

- Alavarse, O. M. (2009). A organização do ensino fundamental em ciclos: Algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 35-50.
- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: Hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 49-81.
- Barretto, E. S. de S. (1975). Professores de periferia: Soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, (14), 97-109.
- Barretto, E. S. de S., Mello, G. N., Arelaro, L. R., & Campos, M. M. (1979). Ensino de 1º e 2º graus: Intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, (30), 21-40.
- Bauer, A. (2018). Avaliação e monitoramento da educação integral: De que qualidade se está falando? In A. G. Ferreira, E. S. Bernardo, & J. S. S. Menezes, *Políticas e gestão em educação em tempo integral: Desafios contemporâneos* (pp. 301-320). CRV.
- Bógus, L., & Pásternek, S. (2019). Mapa social de la región metropolitana de São Paulo: Desigualdades espaciales. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 16(39), 151-175.
- Caldas, R. F., & Souza, M. P. R. (2014). Recuperação escolar: Uma análise crítica a partir da psicologia escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 17-25.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>
- Carvalho, M. P. de. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100002>
- Carvalho, M. P. de. (2009). *Avaliação escolar, gênero e raça*. Papyrus.
- Carvalho, M. P. de. (2012). Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): Um estado da arte. *Pro-Posições*, 23(1), 147-161.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. Cortez.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Crahay, M. (1996). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Instituto Piaget.
- Crahay, M. (2006). É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 223-246. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100010>
- Crahay, M. (2007). Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 181-208. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100009>
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão social. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 9-27. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>
- Érnica, M., & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 640-666. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>
- Fetzner, A. R. (Org.). (2008). *Avaliação: Desejos, vozes, diálogos e processos* (Ciclos em Revista, 4). Wak.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas* (Pesquisa em Educação, 10). Líber Livro.
- Gomes, C. A. (2005). Desserialização escolar: Alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(46), 11-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000100002>

- Gualtieri, R. C. E. (2021). Dificuldades de aprendizagem e de disciplina constitutivas da escola moderna. Anotações da Revista de Educação nos anos 30. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21, Artigo e178. <https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e178>
- Instrução Normativa SME n. 25, de 11 de dezembro de 2018. (2018). Dispõe sobre a organização do Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação, bem como sobre a indicação de docentes para exercerem as funções de Professor de Apoio Pedagógico – PAP e Professor Orientador de Área – POA e dá outras providências. São Paulo, SP.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Mazzotti, A. J. A. (2000). Representações sociais: Desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In V. M. Candau, *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 57-73). DP&A.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios.
- Pereira, F. H., & Carvalho, M. P. de. (2009). Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(226), 673-694.
- Portaria n. 1.084, de 31 de janeiro de 2014. (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, SP.
- Rezende, A. B., & Carvalho, M. P. de. (2012). Meninos negros: Múltiplas estratégias para lidar com o fracasso escolar. *Sociologia da Educação: Revista Luso Brasileira*, 3(5), 59-89.
- Ribeiro, L. C. Q., & Kaztman, R. (Orgs.). (2008). *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Letra Capital.
- Ribeiro, L. C. Q., Kolinski, M. C., Zucarelli, C., & Christovão, A. C. (2016). Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. *Educação & Sociedade*, 37(134), 171-193.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, 12(5), 7-20.
- Ribeiro, V. M., Kasmirski, P. R., Gusmão, J. B., Batista, A. A. G., Jacomini, M. A., & Crahay, M. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, 34, Artigo e173086. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>
- Roiné, C., & Barallobres, G. (2018). Pensando com Pierre Bourdieu a categorização dos alunos com dificuldades. *Cadernos de Pesquisa*, 48(170), 1168-1192. <https://doi.org/10.1590/198053145362>
- Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. (2015). *Atlas socioassistencial*. SMADS.
- Secretaria Municipal de Educação. (2014). *Programa Mais Educação São Paulo*. SME.
- Senkevics, A. S., & Carvalho, M. P. de. (2015). Casa, rua, escola: Gênero e escolarização em setores populares urbanos. *Cadernos de Pesquisa*, 45(158), 944-968. <https://doi.org/10.1590/198053143364>
- Silva, C. M., Neto. (2017). *Indisciplina e violência escolar: Dilemas e possibilidades*. Porto de Ideias.
- Silva, C. M., Neto, & Carvalho, M. P. de. (2022). Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e09546. <https://doi.org/10.1590/198053149546>
- Szymanski, H. (2001). *A relação família/escola: Desafios e perspectivas*. Liber Livros.
- Torini, D. (2016). Questionários on-line. In A. Abdal, M. C. V. Oliveira, D. R. Ghezzi, & J. Santos Jr., *Métodos de pesquisa em ciências sociais: Bloco Quantitativo* (pp. 52-75). Cebrap/Sesc.
- Véras, M. P. B. (2016). Dimensões sociais das desigualdades urbanas: Moradias da pobreza, segregação e alteridade em São Paulo. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4(7), 175-210.

### **Nota sobre autoria**

Gláucia T. F. Novaes – coordenação da pesquisa; Adriana Bauer – contribuição na escrita da versão inicial; Elba S. de S. Barretto – consolidação e revisão final do texto; Maria Rosa Lombardi – escrita da versão inicial.

### **Disponibilidade de dados**

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

### **Como citar este artigo**

Novaes, G. T. F., Bauer, A., Barretto, E. S. de S., & Lombardi, M. R. (2023). Recuperação paralela: Repercussões na permanência escolar e na aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artigo e10612. <https://doi.org/10.1590/1980531410612>