

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO**

MAÍSA APARECIDA RUIZ MARTINS

**RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO:
PROPOSTAS NO MUNICÍPIO DE SOROCABA - SP**

**SOROCABA - SP
2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA**

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO**

MAÍSA APARECIDA RUIZ MARTINS

**RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO:
PROPOSTAS NO MUNICÍPIO DE SOROCABA - SP**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Drª Izabella Mendes
Sant'ana

SOROCABA - SP
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maisa Aparecida Ruiz Martins,
realizada em 11/11/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

Prof. Dr. Suzana Marcolino (UFAL)

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho (IFSP)

Profa. Dra. Lúcia Veiga Schermack (UNIP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Martins, Maísa Aparecida Ruiz

Recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico: propostas no município de Sorocaba - Sp / Maísa Aparecida Ruiz Martins -- 2025. 256f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Izabella Mendes Sant'ana

Banca Examinadora: Suzana Marcolino, Rosa Aparecida Pinheiro, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira Carvalho, Lúcia Veiga Schermack

Bibliografia

1. Recuperação da aprendizagem. 2. Educação pós-pandemia. 3. Teoria Histórico-Cultural.. I. Martins, Maísa Aparecida Ruiz. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

Ao meu adorado Jesus, que foi companhia segura e constante.
Ao meu esposo e filhos amados, vocês são o meu combustível.
À minha terna mãe, por incentivar meus estudos.
Aos meus colegas professores, que sabem que
são eles a mudança que tanto almejam.

AGRADECIMENTOS

Tecer agradecimentos é tarefa prazerosa, pois recorda-nos que não estamos sozinhos nesta jornada. Por mais solitária que seja a escrita de uma tese, o que antecede a ela é repleta de companhia. Cada qual a seu modo, contribuiu direta ou indiretamente para que tudo isso fosse possível. A essas pessoas e grupos quero manifestar minha gratidão.

Ao Primeiro e Único, as primícias das minhas palavras. Sem Ele nada seria. Minha eterna gratidão e amor ao meu amado Jesus, Aquele que me acompanhou ao subir a montanha, contemplou a vista comigo, me deu a mão e disse: “Agora, deixa que eu conduzo”. A descida foi bem mais leve, pois a Ele entreguei os meus fardos.

Ao meu esposo Vaine, que já me fez doutora antes mesmo do título acadêmico. Você é meu maior fã, eu sei disso e por isso sou grata. Aos meus pais, pelo incentivo ao estudo desde pequena e pela rede de apoio que constroem ao meu redor. Aos meus filhos, por serem meu combustível diário para me tornar um ser humano melhor.

Quando Deus realiza sua obra, a faz por completo. Essa completude tem nome: Profa. Dr^a. Izabella Mendes Sant’Ana. Comparo-a com uma mãe sábia que, apoia seus filhos quando ainda são pequenos e desafia-os quando já atingem certa maturidade. Izabella foi alimentando sua orientanda com sabedoria e discernimento, desde a papinha até o alimento sólido. Hoje vejo a força desta tese alicerçada na força de quem a fez crescer. Gratidão!

Juntamente com ela, quero manifestar a honra de pertencer ao Grupo de Pesquisa Educação, Práticas Educativas e Processos Psicossociais (GEPEP), local de aprendizado humano e científico. Em especial, quero agradecer à querida colega pesquisadora Ágata Nelza Gomes de Souza, por todo o nosso esforço teórico conjunto na busca de um caminho metodológico que traduzisse aquele conhecimento que efervescia nos nossos estudos de *perejivânie*.

Às diretoras, orientadoras e professoras das escolas-campo, quero deixar minha admiração e afeto, por abrirem-se à esta pesquisa de modo tão intenso e comprometido. Através destas profissionais brilhantes, manifesto o privilégio que tive em dispor de um tempo remunerado para meus estudos, concedido pela Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, que disponibilizou uma professora eventual, um ou dois dias por semana, para que eu pudesse dedicar-me à pesquisa.

Pela atenta leitura e preciosos apontamentos, agradeço à banca de qualificação e de defesa.

Aos amigos que torceram por mim e se alegraram com cada etapa vencida, quero dizer que suas orações e alegre torcida, me encorajaram.

Por fim, agradeço a mim mesma. Estranho isso? Não! Cada medo enfrentado, cada nó na garganta e cada borboleta no estômago foram obstáculos travados dentro do coração, com resiliência e oração.

Um olho que tudo visse, por essa mesma razão, nada veria. Uma consciência que estivesse consciente de tudo não teria consciência de nada, e um conhecimento de si que estivesse consciente de tudo, estaria consciente de nada. Nossa consciência está confinada entre dois limiares, nós não vemos mais que uma parte do mundo. Nossos sentidos nos proporcionam o mundo dos excertos, estratos que são importantes para nós. E, de igual modo, entre os limiares não se registra toda a variedade de mudanças, e novos limiares existem (Vigotski, 1987).

RESUMO

MARTINS, Maísa Aparecida Ruiz. A recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico. Tese (Programa de Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

Esta tese visa analisar a recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico em duas escolas municipais do interior de São Paulo, buscando compreender como políticas educacionais, práticas pedagógicas e vivências docentes se articularam diante dos desafios impostos pela COVID-19. Objetivou-se, especificamente, conhecer quais foram as orientações do município em relação à recuperação da aprendizagem, investigar como as escolas organizaram as propostas de recuperação da aprendizagem, compreender como as professoras entendem as propostas e como elaboram estratégias de recuperação da aprendizagem dos estudantes e conhecer vivências significativas das participantes acerca do processo de recuperação da aprendizagem, considerando as possíveis ressignificações da ação pedagógica. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, adota-se a categoria de vivência (*pereživánie*) como unidade de análise capaz de integrar dimensões subjetivas e objetivas do processo educativo, com recorte para as ações em prol à recuperação da aprendizagem, evidenciando os impactos da pandemia sobre professores e estudantes. A pesquisa combinou análise de produções acadêmicas, levantamento das legislações sobre a recuperação da aprendizagem no Brasil, entrevistas com professoras vinculadas ao Projeto Oficina de Aprendizagem e observações nas escolas participantes, com registro em diários de campo. Entre os resultados obtidos, destacamos que as ações da Secretaria de Educação para recuperar a aprendizagem foram fragmentadas e pouco articuladas, dependentes do esforço individual dos professores. Projetos como a Oficina de Aprendizagem e o Mediando a Aprendizagem tiveram alcance limitado e sofreram com falta de planejamento, formação e recursos. A ausência de políticas contínuas e integradas agravou desigualdades educacionais e comprometeu a efetividade da recomposição da aprendizagem. O estudo identificou confusões conceituais entre os termos recuperação, reforço e recomposição da aprendizagem, tanto na legislação quanto na prática docente, o que impacta a efetividade das ações escolares. A pesquisa propôs compreender essas modalidades como complementares: recuperação que objetiva garantir a apropriação de aprendizagens essenciais não consolidadas após sua abordagem formal; reforço para consolidar, aprofundar e ampliar aprendizagens parcialmente apropriadas, prevenindo defasagens futuras e recomposição como reorganização intencional do currículo e das práticas para lidar com lacunas estruturais ou contextuais de aprendizagem. A partir da categoria vigotskiana de vivência (*pereživánie*), revelou-se que o processo de recuperação da aprendizagem pós-pandemia envolveu fortes contradições entre meio e sujeito, marcadas por sobrecarga docente, falta de apoio e desigualdades estruturais. Conclui-se que a recuperação da aprendizagem vai além da reposição de conteúdos, exigindo reconstrução de vínculos, práticas integradas e políticas públicas que assegurem o direito de aprender com dignidade e equidade.

Palavras-chave: Recuperação da aprendizagem; Recomposição; Reforço; Educação pós-pandemia; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

MARTINS, Máisa Aparecida Ruiz. Recovery of learning in the post-pandemic period: proposals in the municipality of Sorocaba - Sp. Thesis (Doctoral Program in Education). Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2025.

This thesis aims to analyze learning recovery in the post-pandemic period in two municipal schools in the interior of São Paulo, seeking to understand how educational policies, pedagogical practices, and teaching experiences were articulated in the face of the challenges imposed by COVID-19. Specifically, it aimed to identify the municipality's guidelines regarding learning recovery, investigate how schools organized learning recovery proposals, understand how teachers understand the proposals and how they develop strategies for student learning recovery, and learn about the participants' significant experiences regarding the learning recovery process, considering the possible reinterpretations of pedagogical action. Based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory, the category of experience (*perejivánie*) is adopted as a unit of analysis capable of integrating subjective and objective dimensions of the educational process, with a focus on actions in favor of learning recovery, highlighting the impacts of the pandemic on teachers and students. The research combined analysis of academic publications, a survey of legislation on learning recovery in Brazil, interviews with teachers linked to the Learning Workshop Project, and observations in participating schools, recorded in field diaries. Among the results obtained, we highlight that the actions of the Department of Education to recover learning were fragmented and poorly coordinated, dependent on the individual efforts of teachers. Projects such as the Learning Workshop and Mediating Learning had limited reach and suffered from a lack of planning, training, and resources. The absence of continuous and integrated policies aggravated educational inequalities and compromised the effectiveness of learning recovery. The study identified conceptual confusion between the terms recovery, reinforcement, and learning recomposition, both in legislation and in teaching practice, which impacts the effectiveness of school actions. The research proposed understanding these modalities as complementary: recovery aims to ensure the appropriation of essential learning that has not been consolidated after its formal approach; reinforcement aims to consolidate, deepen, and expand partially appropriated learning, preventing future gaps; and recomposition aims to intentionally reorganize the curriculum and practices to address structural or contextual learning gaps. Based on Vygotsky's category of experience (*perejivánie*), it was revealed that the process of post-pandemic learning recovery involved strong contradictions between environment and subject, marked by teacher overload, lack of support, and structural inequalities. It is concluded that learning recovery goes beyond content replacement, requiring the reconstruction of bonds, integrated practices, and public policies that ensure the right to learn with dignity and equity.

Keywords: Learning recovery; Reconstruction; Reinforcement; Post-pandemic education; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Básica em 2022.....	112
Tabela 2 – Quantitativo de servidores públicos da Secretaria da Educação em nível de gestão escolar e docentes, no ano de 2024.....	113
Tabela 3 - Resultados do IDEB da escola Quintais do Saber, 2019-2023.....	116
Tabela 4 - Resultados do IDEB da escola Mil Letras, 2019-2023.....	118
Tabela 5 - Estimativa de custo de atribuição de carga suplementar para PEBI e PEBII.....	140
Tabela 6 - Resultados do IDEB do município de Sorocaba, 2019 – 2023.....	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Referencial analítico construído a partir da Quarta aula de Vigotski: caso da mãe embriagada	97
Quadro 2: Planilhas geradas a partir do mapeamento sistemático.....	100
Quadro 3 - Descrição do agrupamento realizado quanto às publicações de Organizações não-governamentais.....	101
Quadro 4 - Descrição do agrupamento realizado na planilha 1 quanto às principais discussões e trabalhos identificados.....	103
Quadro 5 - Descrição do agrupamento realizado na planilha 2 quanto às principais discussões e trabalhos identificados.....	104
Quadro 6 - Descrição do agrupamento realizado na planilha 3 quanto às principais discussões e trabalhos identificados.....	105
Quadro 7: Apresentação das professoras das turmas regulares da escola municipal Quintais do Saber	120
Quadro 8: Apresentação das professoras das turmas regulares da escola municipal Mil Letras.....	121
Quadro 9: Apresentação dos eixos gerados a partir da organização dos dados coletados.....	124
Quadro 10: Metas qualitativas, indicadores e instrumentos de avaliação - Projeto Oficinas de Aprendizagem - 2022.....	139
Quadro 11: Considerações das professoras do Projeto Oficina de Aprendizagem acerca das modalidades recuperação e recomposição da aprendizagem.....	149
Quadro 12: Reforço, recuperação e recomposição da aprendizagem - Modalidades organizativas	160
Quadro 13: Critérios utilizados pelas professoras para o encaminhamento para a Oficina de Aprendizagem.....	164
Quadro 14: Atividades/ações pedagógicas para a recuperação da aprendizagem.....	181
Quadro 15 - Vivências da professora Angélica (Escola Mil Letras).....	185
Quadro 16 - Vivências da professora Rosana (Escola Mil Letras).....	194
Quadro 17 - Vivências da professora Lorena (Escola Quintais do Saber).....	205

Quadro 18 - Vivências da professora Valentina (Escola Quintais do Saber).....	213
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Fontes iniciais selecionadas para leitura e registros.....	99
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEP - Accelerated Education Programmes

ANPs – Atividades não-presenciais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara da Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP – Comitê Ético em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CMESO – Conselho Municipal de Educação de Sorocaba

CMSP – Centro de Mídias de São Paulo

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MIA - Medición Independiente de Aprendizajes

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização não governamental

PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa

PAP – Projeto de Apoio Pedagógico

PCP - Plano Curricular Prioritário

PIB – Produto Interno Bruto

PME – Plano Municipal de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRA – Programa de Recomposição das Aprendizagens

SE – Secretaria da Educação de São Paulo

SEDU – Secretaria da Educação

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEM/AEE – Sala de Recursos Multifuncionais – Atendimento Educacional Especializado

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TARL - Teaching at the Right Level

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

THC – Teoria Histórico-Cultural

UFScar – Universidade Federal de São Carlos

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	29
1.1 PROCESSOS HISTÓRICOS E A LEGISLAÇÃO QUE ACOMPANHA A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	29
1.2 A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO MEDIDA FUNDAMENTAL PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	49
1.3 A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: LIÇÕES PARA NÃO SE ESQUECER.....	63
1.3.1 A educação como necessidade primária.....	63
1.3.2 Muitos caminhos, um só objetivo: a aprendizagem como direito fundamental.....	69
2. REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	80
2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	80
2.2 VIVÊNCIAS COMO UNIDADE DE ANÁLISE.....	84
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	96
2.4 LÓCUS DE PESQUISA.....	110
2.4.1 O município de Sorocaba.....	110
2.4.2 As escolas campo.....	113
2.4.3 As professoras e as orientadoras pedagógicas.....	117
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	121
3. A POLÍTICA DE RECUPERAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM APÓS A PANDEMIA.....	125
3. 1 A POLÍTICA DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE SOROCABA: COMO É E COMO FOI IMPLEMENTADO NAS ESCOLAS.....	125

3.2 RECUPERAÇÃO X REFORÇO X RECOMPOSIÇÃO X REFORÇO: HÁ DIFERENÇAS?.....	145
3.3 AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM.....	162
3.4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELAS PROFESSORAS PARA LIDAR COM OS DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM.....	174
3.5 VIVÊNCIAS DOCENTES NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO.....	184
3.5.1 Vivências da Professora Angélica.....	184
3.5.2 Vivências da Professora Rosana.....	192
3.5.3 Vivências da Professora Lorena.....	204
3.5.4 Vivências da Professora Valentina.....	211
3.5.5 Síntese das vivências das professoras.....	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	234
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	248
APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO PROJETO OFICINA DE APRENDIZAGEM.....	252
APÊNDICE C - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DAS TURMAS REGULARES.....	253
APÊNDICE D - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM AS ORIENTADORAS PEDAGÓGICAS.....	254
APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A SEGUNDA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO PROJETO OFICINA DE APRENDIZAGEM.....	255

INTRODUÇÃO

Enquanto penso como iniciar a introdução deste trabalho, resgato inúmeros motivos que me fizeram chegar até aqui. Seleciono alguns dos quais vale a pena compartilhar e me alegro com a minha jornada de educadora e pesquisadora. E alegrar-se não desconsidera o percurso árduo que trilhei, do contrário, dá sentido às escolhas que fui fazendo em minha carreira docente e de pesquisadora.

Primeiro, o curso de Pedagogia na Universidade de Sorocaba, meu primeiro contato institucionalizado com minha profissão. Encontrei excelentes professores nesse espaço, que me fizeram refletir que a escola é um lugar de possibilidades, que o professor é o grande especialista da educação e que a Pedagogia é uma ciência, apesar dessa ideia ainda render muitos debates.

De modo especial, quero falar da minha orientadora de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), a Prof^a Dr^a Denise Lemos Gomes, hoje já aposentada da carreira acadêmica. Uma frase dela ficou gravada em meus pensamentos: “Não pare de estudar Maísa, você vai chegar longe”. Recentemente, por ocasião de sua aposentadoria, relembrei-a das próprias palavras e contei-lhe que sua aluna estava se doutorando em educação. Tudo isso é culpa dela.

Quando terminei a graduação dediquei-me ao trabalho, como toda menina proveniente de família humilde, pois nada foi fácil. Estagiei durante todo o curso de graduação, e cada centavo foi destinado para honrar meus compromissos financeiros. Nesse sentido, é possível imaginar que meus primeiros anos de docência foram de muito trabalho, tanto em uma escola privada como em escolas públicas.

Quanto às escolas, meu segundo contato institucionalizado com a profissão, só tenho a agradecer aos preciosos ensinamentos. Conheci muitas pessoas boas, de coração enorme, verdadeiros formadores de professores, que não mediram esforços para contribuir com minha formação docente. Tenho parte de todos em mim e eles compõem quem hoje sou.

Após alguns poucos anos de carreira, fiz dois cursos de pós graduação lato sensu e efetivei-me como professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, onde permaneço até hoje.

Passada uma década de docência, eu já havia adquirido um “saber-fazer” acerca dos processos de ensino-aprendizagem suficientes para também contribuir com a formação de futuros professores, que era algo que me chamava muito a atenção. Foi então o que comecei fazer.

As estagiárias da escola onde eu trabalhava adoravam passar um tempo em minha sala, porque eu passei a priorizar a presença delas ali e torná-las parte do processo educativo. Isso foi a chave necessária para abrir o baú que guardava aquela frase da professora Denise. Quando o abri, suas palavras ecoaram forte e bravamente. Não tinha como ignorá-las, afinal elas já estavam presas há bastante tempo.

Eu estava, naquele momento, mobilizada com a formação docente tendo a escola como lócus importante desse processo e tinha muitas perguntas fervilhando meus pensamentos. Eu precisava saber mais, pois acreditava que a minha sala de aula era um ambiente formativo para mim e para as futuras professoras.

Então, com pouca experiência no mundo acadêmico, escrevi meu primeiro projeto de pesquisa para participar do processo seletivo de 2013 da Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Passei na prova escrita, mas meu projeto não foi aceito. Isso se repetiu em 2014.

Em 2015, reorganizei o projeto e, teimosamente, submeti-me ao processo seletivo da UFScar, ingressando como aluna regular do mestrado no programa de Pós Graduação em Educação em 2016, sob a orientação da Prof^a Dr^a Izabella Mendes Sant’Ana. Que percurso belo trilhamos juntas! Ela, como toda sua experiência em pesquisa, conduziu-me seguramente nos caminhos que para mim, eram sempre pedregosos.

A pesquisa de mestrado, intitulada “Sentidos atribuídos às relações formativas no âmbito do Programa Professor Aprendiz” teve por objetivo conhecer o processo formativo que se estabelece na relação entre uma professora regente e uma estagiária do Programa Professor Aprendiz, do município de Sorocaba e investigou como as participantes entendiam o programa, a fim de compreender os sentidos atribuídos às experiências formativas evidenciadas nesta relação ao longo do processo. Essa pesquisa concluiu que existiam dificuldades na efetivação do Programa Professor

Aprendiz, o que apontou para a necessidade de adequações e avaliação de seus processos, visando de fato colaborar para a formação inicial e continuada de educadores.

No âmbito da Secretaria Municipal de Sorocaba, a minha pesquisa de mestrado motivou a reestruturação do programa, que hoje chama-se “Envolver para (des) envolver”, e para minha carreira enquanto professora e pesquisadora, trouxe um olhar mais aguçado quanto às políticas públicas para a educação, em especial no campo da formação de professores.

Tenho que confessar que terminei o percurso do meu mestrado, em 2018, muito cansada, pois ele exigiu de mim muitas horas de estudo e certo desgaste emocional, já que o papel de pesquisadora era muito novo para mim. Em meio a isso, filhos pequenos e trabalho docente. Porém, satisfeita, não apenas com a certificação, mas com a amplitude de visão de mundo que só a pesquisa, dentro de uma universidade pública, pode oferecer. Eu era outra e jamais voltaria a ser a mesma.

Nos anos que se seguiram à finalização do mestrado, ocupei-me com o Programa Residência Pedagógica, da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pois era a oportunidade que eu tinha de permanecer ligada à UFSCar e ao meu tema de pesquisa, já que esse programa prevê a formação de estudantes das licenciaturas vinculada diretamente às escolas públicas, sob a orientação de um professor preceptor, que no caso era eu.

Foi neste cenário de minha vida que a pandemia da COVID-19 me arrastou para um furacão de novas inquietações. A princípio, o plano era ficar de 1 a 2 meses em casa, até que tudo se acalmasse e voltássemos para a escola. Esses dois meses tornaram-se seis e, depois, um ano.

A pandemia da COVID-19 veio a público em dezembro de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde foi notificada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. No dia 07 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus, chamado de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19.

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarava que o surto do novo coronavírus se constituía como uma emergência pública de importância internacional e em 11 de março, já adquiria o status de pandemia, tornando-se:

[...] um fenômeno multidimensional, a um só tempo, biológico, ambiental e social, com fortes implicações econômica e política. Tanto a disseminação acelerada da doença pelo mundo e seus efeitos colaterais, como as estratégias de respostas às crises sanitária e humanitária, indicam uma sobreposição de tempos e lugares na experiência humana de enfrentar poderosos choques (Lima *et al.*, 2020).

No âmbito educacional brasileiro, as aulas foram suspensas, na maioria das instituições, em março de 2020, como medida de contenção da propagação do vírus. Enquanto a maior parte das escolas privadas do município de Sorocaba já retomaram as aulas em abril, de modo não-presencial, a Secretaria da Educação do município de Sorocaba, somente após três meses (de abril a junho) autorizou as escolas a criarem formas diversas de comunicação com as famílias e os estudantes, fossem elas via ligação telefônica, grupos de whatsapp ou redes sociais. Começou então o que conhecemos como aulas remotas, uma tentativa mínima da garantia do direito de a criança acessar os saberes sistematizados pela escola.

O processo foi frustrante, não há outra palavra para descrever. Isso porque, a despeito dos esforços que fizemos para preparar material impresso ou digital, com um conhecimento precário que tínhamos acerca do funcionamento das plataformas virtuais de ensino, nem sequer metade dos estudantes acessavam as aulas e enviavam as atividades solicitadas. Finalizamos o ano de 2020 com uma média de 30% de acesso ao conteúdo preparado pelos professores.

Com o final do período letivo de 2020 se aproximando e sem o retorno das aulas presenciais na rede municipal de Sorocaba, alguns questionamentos passaram a ocupar minhas reflexões: como recuperar pedagogicamente um ano como este? Quais serão nossas estratégias de recuperação contínua e paralela? Como reorganizaremos as turmas de modo a otimizar o trabalho pedagógico? Que proposta de recuperação paralela a Secretaria da Educação apresentará?

Essas perguntas se tornavam mais densas na medida em que eu rememorava o quanto os planos de recuperação paralela do município tinham sido enxugados ao longo dos últimos três anos, com redução e superlotação das turmas organizadas no contraturno escolar.

Encerrei aquele ano letivo com algumas ideias para atenuar os impactos que a pandemia tinha imposto à escola e aos estudantes: reorganização curricular, ampliação da jornada diária, classes de recuperação paralela para todos os anos escolares, ensino híbrido, grupos produtivos etc.

Àquela altura, a prefeitura municipal de Sorocaba, através da Secretaria da Educação, não havia proposto nenhum plano efetivo de retomada das aulas nem de compensação das perdas na aprendizagem, ao passo que o Governo do Estado de São Paulo já havia apresentado a possibilidade de unificação dos anos letivos 20/21, bem como implementado o Centro de Mídias em Educação e o plano de dados de acesso à internet para os estudantes.

Para mim, o ano letivo de 2020 terminou com um incômodo muito grande, pois sentia que pouco havia sido feito pelos estudantes. Sentia-me amarrada a um sistema educacional que não estava gerindo responsavelmente os danos causados pelo afastamento dos alunos das escolas.

O ano letivo 2021 iniciou-se, então, com a expectativa de retomada das atividades presenciais nas escolas municipais para o mês de março, devendo ocorrer na segunda quinzena. Os alunos permaneciam com as atividades não-presenciais.

A Secretaria da Educação do município de Sorocaba publicou, então, um caderno de orientações para retomada das aulas presenciais¹, prevendo acolher 35% dos alunos por dia durante um mês. Esse número seria gradativamente ampliado na medida que o tempo e as fases de contenção fossem evoluindo. Quanto à organização pedagógica, este caderno de orientações destacou a necessidade de a escola realizar uma atividade diagnóstica para, então,

¹ Orientações para o planejamento 2021: organização pedagógica do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/orientacoes-para-o-planejamento-2021-organizacao-pedagogica-do-ensino-fundamental.pdf>

reorganizar seu planejamento didático, respeitando os espaços e necessidades das turmas e considerando estratégias diversificadas para recuperação contínua. Quanto à recuperação paralela, a secretaria definiu que seria um processo que a escola teria que organizar de modo a atender aos alunos em outros tempos/espços específicos, fora do horário regular, como determina a legislação vigente, mas sem apontar os suportes que a escola teria para isso.

Em março de 2021, uma segunda onda de infecções assolou mais uma vez o país, forçando a Prefeitura de Sorocaba, juntamente com o estado de São Paulo, cancelar a retomada das aulas presenciais e antecipar mais uma vez o recesso escolar. Se o contato com os alunos já era frágil a esta altura, considerando o baixo número de alunos que enviavam as atividades, a partir deste momento se tornou insustentável, agravando ainda mais as perdas na aprendizagem dos estudantes.

No final de julho daquele mesmo ano, as aulas presenciais foram retomadas de acordo com o plano municipal e, na segunda semana de agosto, a Secretaria da Educação abriu chamamento de professores efetivos da rede de ensino para atribuição de carga suplementar, através do COMUNICADO SEDU/DATP nº 64/2021, para o Projeto Oficinas de Aprendizagem, apresentando como objetivos os estudos paralelos de recuperação, ajudar o estudante a compreender o próprio processo de aprendizagem e criar condições favoráveis de construção e consolidação de conhecimentos por meio das experiências possibilitadas, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, a nova proposta em nada diferia da proposta de recuperação paralela dos anos anteriores.

Neste contexto, decidi tomar como objeto de pesquisa a recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico, a partir do contexto do município de Sorocaba. Para isso, iniciei um levantamento bibliográfico a fim de compor um projeto de pesquisa para o processo seletivo do Programa de Pós-graduação da UFScar, em nível de doutorado.

Entre as pesquisas publicadas sobre as políticas e práticas de recuperação da aprendizagem, percebi a presença de três frentes distintas: a análise do processo de implementação dos programas de recuperação da aprendizagem visando atender a legislação vigente, (Bahia, 2002; Oliveira, 2012;

Assis, 2015; Veiga, 2018; Oliveira E Amaral, 2020); as propostas didático-pedagógicas de gestores e professores para as classes de recuperação de acordo com a autonomia de cada secretaria/escola (Damiani, 2006; Zibetti, Pansini e Souza, 2012; Fonseca e Messias, 2016; Real *et al.*, 2019; Prioste, 2020) e a precarização do trabalho docente frente a responsabilização destes sobre o fracasso escolar (Falchetti e Silveiras, 2012; Ferreira *et al.*, 2014).

No levantamento da literatura sobre o tema, foi possível perceber que, especialmente no Brasil, não havia trabalhos com foco em políticas de recuperação da aprendizagem em tempos de isolamento social por um longo período de tempo, haja vista ter sido inédito tal fenômeno. O que encontrei, de fato, foram trabalhos acadêmicos apresentando iniciativas do poder público que visavam a reconstrução de escolas destruídas por desastres naturais, por exemplo, sem necessariamente apresentar preocupações com perdas na aprendizagem dos estudantes expostos a estes desastres (Freitas *et al.*, 2012; Marchezini *et al.*, 2018; Mie Matsuo *et al.*, 2019; Ciccotti *et al.*, 2020).

Muitos pesquisadores dedicaram-se a publicar dados coletados acerca da fragilização do processo escolar durante a pandemia, contribuindo significativamente para a compreensão de todo o contexto que a educação estava vivendo e as possíveis realidades às quais educadores e educandos seriam submetidos na ocasião do retorno presencial às escolas, após o longo período vivenciado com aulas remotas (Patto, 2022; Cavaleiro *et al.*, 2023; Fernandes, 2022; Santos, 2023; Batista, 2023; Duarte, 2022; Moltocar, 2023; Dias, 2022; Bartholo, 2022; Silva, 2022; Lichand, 2022; Cunha, 2022) .

Neste sentido, a pesquisa proposta por mim viria contribuir cientificamente com o campo de estudo da educação, visto que pretendia resgatar o processo histórico da implementação de políticas de recuperação paralela, no intento de contribuir para a organização pedagógica das escolas frente ao enorme desafio de considerar os estudantes como indivíduos com direito a uma educação de qualidade, extremamente prejudicados em seu processo educativo, num país onde a desigualdade social, acentuada pela pandemia, escancarou a fragilidade de nosso sistema educacional.

Com o projeto aprovado no processo seletivo, iniciei meu doutoramento em 2022, sob a orientação da Prof^a Dr^a Izabella Mendes Sant'Ana, com foco na

recuperação da aprendizagem dos estudantes no período pós-pandêmico, trazendo como objetivo geral investigar como professoras de duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental entendem a política de recuperação da aprendizagem do município de Sorocaba e suas contribuições para a aprendizagem após a pandemia.

Como objetivos específicos, destacamos:

- Conhecer quais foram as orientações do município de Sorocaba em relação à recuperação da aprendizagem, de acordo com os documentos publicados pela Secretaria da Educação e com os relatos das participantes;

- Investigar como as escolas organizaram as propostas de recuperação da aprendizagem, por meio de observações nas escolas-campo e das entrevistas realizadas;

- Compreender, por meio dos relatos das participantes, como as professoras entendem as propostas e como elaboram estratégias de recuperação da aprendizagem dos estudantes de duas escolas municipais de Sorocaba no período pós-pandêmico;

- Conhecer vivências significativas das participantes acerca do processo de recuperação da aprendizagem, considerando as possíveis ressignificações da ação pedagógica.

Os anos de 2022 e 2023 foram de muito estudo sobre o tema e sobre qual caminho metodológico responderia adequadamente ao que buscávamos. Sendo estes também os dois anos de ensino presencial subsequentes aos dois anos sem aula 100% presencial nas escolas do município de Sorocaba, optamos por fazer a coleta dos dados em 2023, visto que já tínhamos dados mais consolidados com relação aos planos de ações das escolas para recompor e recuperar a aprendizagem, mediante uma avaliação diagnóstica e contínua, aplicadas presencialmente a todos os estudantes matriculados em 2022.

Feito o recorte das escolas que participariam da pesquisa, que seriam duas que atendem o Ensino Fundamental na rede municipal da cidade de Sorocaba, iniciamos as visitas às escolas, as conversas com as professoras e

orientadoras pedagógicas, bem como a participação das formações em nível de rede de ensino para os professores das classes de recuperação.

Esse processo foi muito gratificante, pois, como faço parte desta rede de ensino, tive a abertura necessária de todos os participantes da pesquisa, que me viram como professora, antes mesmo da pesquisadora. Esse acolhimento me permitiu perceber que eu estava fortemente imbricada na minha pesquisa, pois dividia com as participantes (professoras e orientadoras), as mesmas angústias e inquietações. Ao longo do trabalho que o leitor vai encontrar, isso ficará muito claro, pois a neutralidade para mim foi impossível, visto que minhas questões de pesquisa atravessam minha prática pedagógica como professora.

Diferentemente do processo vivenciado por mim no mestrado, meu doutoramento me trouxe muito mais consciência de que tipo de pesquisadora eu escolhi ser. Deixada de lado toda a ansiedade de me constituir pesquisadora no sentido mais metodológico que isso possa ter, pude caminhar a passos mais diretivos ao meu objeto de estudo, me empoderando dele e me deixando empoderar por ele, de uma maneira muito fluída e concreta.

Digo concreta porque escolhi pesquisar aquilo que impacta diretamente minha prática docente, que é a aprendizagem dos estudantes. Porém, tomada de uma consciência política e histórica que só foi possível porque tive as experiências que tive. E essa postura dialoga diretamente com as escolhas metodológicas que fizemos neste trabalho, a Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski. Faço uso das palavras de Veresov, em entrevista a Fontes (2019): “Sim, agora não tenho mais duas vidas, porque a teoria de Vigotski é sobre cultura, sobre dramas da vida, e mesmo sobre como a cultura molda mentes humanas” (Fontes, 2019, p.6).

Não tenho mais duas vidas, pois minha pesquisa é minha prática e minha prática é também minha pesquisa. Essa é a pesquisadora que escolhi ser. A do tipo que busca questões educacionais que podem impactar a vida dos estudantes e dos professores, que são a verdadeira razão para as reflexões que estão postas neste estudo.

Na esteira dessa reflexão, faz todo sentido passar os dados obtidos nessa pesquisa pelo fractal da vivência. Essa unidade de análise, proposta por Vigotski,

vem de encontro com aquilo que acreditamos ser a contribuição desta pesquisa para o campo educativo.

Ora, apoiadas nas vivências de professoras e orientadoras pedagógicas acerca do processo de recuperação da aprendizagem no período pós pandêmico, será possível o movimento dialético que vai do todo para as partes e das partes para o todo, de modo a compreender como influenciemos o meio e como somos influenciados por ele, bem como os sentidos produzidos pelos sujeitos, que impactam tanto subjetivamente quanto coletivamente.

A emoções que evoco ao escrever estas linhas neste momento são recheadas de uma euforia que, muitas vezes, não condiz com o trabalho árduo de um pesquisador. No entanto, ela é produzida a partir da certeza desta pesquisadora/professora de que seus esforços podem contribuir para o avanço da educação, para a proposição de políticas de recuperação da aprendizagem, para inquietar futuros pesquisadores e, acima de tudo, transformar o meu e o seu modo de ver o mundo.

Controlando um pouco minhas emoções, quero explicar como organizamos, eu e Izabella, este estudo, de modo que seja compreensível o percurso por nós desenhado.

O primeiro tópico traz o processo histórico e a legislação que acompanha o tema da recuperação da aprendizagem no Brasil, trazendo reflexões que levam a entender porque isso nunca foi prioridade nas políticas públicas para a educação. A partir disso, resgatamos a ideia de que a recuperação da aprendizagem é uma medida fundamental para a garantia do direito à educação. O tópico finaliza-se apresentando diferentes ações, no Brasil e no mundo, que visam recuperar as aprendizagens, em contexto pré e pós pandêmico.

No segundo tópico, apresentamos o referencial metodológico que conversa o tempo todo com nosso objeto de estudo: a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, bem como a unidade de análise vivência, e os conceitos de significado e sentido, que nos ajudaram na análise dos dados coletados. Os procedimentos metodológicos também são explicados neste tópico, de modo que se faça compreender por onde levaram-nos nossas escolhas: o levantamento bibliográfico, a análise de documentos e normativas, os diários de campo, as entrevistas com as participantes e os procedimentos de análise. É

neste texto que conheceremos a cidade de Sorocaba, as escolas campo, as professoras e orientadoras pedagógicas.

O tópico terceiro apresenta a análise dos dados coletados a partir de eixos emergentes das falas das professoras e orientadoras pedagógicas, em consonância com os objetivos específicos.

Por último, são expostas as considerações finais, referências e apêndices.

1. A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Este tópico tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a temática deste trabalho: a recuperação da aprendizagem.

A priori, como que numa linha do tempo, traremos os processos históricos pelos quais passou a educação no Brasil, de maneira a compreender porque tardou-se tanto em considerar a recuperação da aprendizagem como um direito da criança.

Posteriormente, apresentaremos a fundamentação legal acerca da recuperação da aprendizagem em nível do Brasil, de São Paulo e, finalmente, do município de Sorocaba.

Partindo do pressuposto que a recuperação da aprendizagem é um direito da criança que frequenta a escola e que este direito foi e continua sendo fragilizado ou até mesmo cerceado, refletiremos sobre a importância da manutenção e ampliação deste direito.

Finalizamos trazendo algumas proposições para a recuperação da aprendizagem em tempos de pós pandemia, tanto em nível nacional como internacional.

No entanto, ao terminarmos o capítulo 1, ficará a sensação de que não definimos três termos importantes: recuperação, recomposição e reforço da aprendizagem. Deve-se isso a inúmeros fatores, entre eles devemos destacar a dificuldade em encontrar literatura no meio acadêmico que traga essa discussão de forma mais sistematizada e a escolha metodológica que fazemos para este trabalho, que é discutir esses três termos à luz das reflexões apresentadas no capítulo 1 e das falas das professoras e orientadoras pedagógicas, participantes desta pesquisa.

1.1 PROCESSOS HISTÓRICOS E A LEGISLAÇÃO QUE ACOMPANHA A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pode parecer estranho que o tópico Recuperação da Aprendizagem não tenha sido pauta de discussão por longas décadas após a independência do

Brasil, principalmente para quem viveu o recente período do contágio global da COVID-19 e ainda sente os impactos do distanciamento escolar na aprendizagem dos estudantes.

No entanto, apesar de ser um tema recorrente nas pautas de trabalho pedagógico das escolas e uma preocupação dos gestores educacionais bem como dos legisladores, se bem que as intenções dos primeiros pouco se aproximam das intenções dos últimos, a Recuperação da Aprendizagem do estudante só há pouco tempo foi tida como um dos tópicos que merecem investimento nas políticas públicas para a educação.

Este tópico se dedicará a um breve histórico sobre a educação brasileira, para que se compreenda porque a recuperação da aprendizagem nem sempre foi pauta importante, e ao aprofundamento das leis e normativas que trazem em seu corpo uma preocupação, mesmo que mínima, com o tema.

Para isso, recorreu-se principalmente à leitura do livro História da Educação no Brasil, de Otaíza de Oliveira Romanelli e do livro A História da Educação, de Paulo Ghiraldelli Júnior, bem como de outros artigos que se dedicaram a esse constructo. Esse breve mergulho na história da educação brasileira se justifica pelo fato de, ao realizar as leituras das leis e normativas sobre o tema de pesquisa, notou-se uma escassez de textos que abordavam a preocupação com a recuperação da aprendizagem dos alunos, sendo os primeiros datados a partir da LDBEN 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Desta forma, questões como “Por que apenas a partir de 1971 a recuperação foi mencionada? O que aconteceu antes desse período? Que explicação pode ser obtida a partir das legislações, capaz de justificar o pouco investimento em uma política de recuperação da aprendizagem?”

Tendo em mente questões carentes de respostas e sabendo que elas não eram simples, pois toda questão educativa esbarra em questões sociais e políticas, buscou-se o aprofundamento na trajetória da educação no Brasil e nos documentos gerados a partir da construção dessa trajetória, que recebeu influências liberais e, também, forças contrárias às lógicas do capitalismo.

Romanelli (2001) afirma que a educação no Brasil, iniciada por um grupo de jesuítas, tinha por objetivo a catequese, seguindo os moldes de Portugal, que era adepto a uma educação humanística e voltada para o ensino das línguas, e

não adepto às ciências. Desta forma, para a autora, essa educação era deveras neutra e exercia pouca influência sobre a formação política e social da colônia.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, devido a uma série de fatores, entre eles os atritos com a população, a ascensão do Marquês de Pombal e a vinda do enciclopedismo. Após um hiato de 13 anos, devido à ausência dos jesuítas e o consequente desmantelamento do sistema educativo, o Estado assumiu pela primeira vez a responsabilidade com a educação.

Porém, a educação não se alterou em suas bases, pois os jesuítas eram detentores das escolas superiores e acabaram deixando discípulos por aqui, que se encarregaram de formar os professores e preceptores dos filhos da elite. Seus métodos pedagógicos continuaram prevalecendo, com os mesmos objetivos religiosos e literários.

Durante o período regencial, vê-se surgir uma classe que não pertencia a elite nem aos trabalhadores rurais, mas estava entre, era uma classe intermediária, formada por mineradores, comerciantes, artesãos e trabalhadores urbanos ligados aos serviços burocráticos. Essa classe viu na escolarização a chance de ascensão que tanto almejava e passou a ocupar os espaços escolares. Já que não era detentora de terra, poderia ser detentora do saber, que iria lhe conferir poder e status. No entanto, essa classe intermediária burguesa almejava a educação da aristocracia rural, não alterando os padrões escolares da época, ou seja, uma escola feita para a elite.

De acordo com Ghiraldelli (1991), a educação no Brasil só adquiriu um caráter de responsabilidade nacional na ocasião da vinda de D. João VI com sua corte para o Rio de Janeiro, quando tratou-se de iniciarem os primeiros cursos superiores não teológicos, voltados à medicina, à política, à engenharia e às artes. Com a independência, fortemente influenciada por essa burguesia que se letrava nos moldes de uma educação elitizada, os cursos superiores de direito se destacaram na formação de trabalhadores administrativos e políticos.

Com o retorno de D. João VI para Portugal, seguido pelo processo de independência liderado por D. Pedro I em 1824, temos a nossa primeira Carta Magna, que pretendeu, pela primeira vez, um Sistema Nacional de Ensino.

Posterior a isso, o Ato Adicional de 1834 conferiu a responsabilidade do ensino superior ao poder central e dos ensinos primário e secundário, às

províncias. Os currículos do ensino secundário eram pautados no ensino superior, pois o primeiro virou requisito para o ingresso no segundo.

Como as províncias não tinham verba para organizar o ensino secundário, a maior parte dele foi entregue à iniciativa privada. E o ensino primário foi praticamente entregue ao esquecimento. Desta forma, as escolas de ensino secundário, cedendo às pressões das famílias da elite, passaram a priorizar cursinhos preparatórios para o ingresso no ensino superior.

Com a Proclamação da República e a Constituição de 1891, a nova organização social era refletida na organização escolar. Ao Governo Central, coube a responsabilidade pelo ensino superior e secundário. Aos Estados, coube o ensino primário e profissionalizante. Duas realidades distintas para representar duas classes opostas na sociedade brasileira: a educação para a classe dominante e a educação para o povo.

Durante o período da Primeira República, as classes que procuravam a escola eram a recém formada classe média e a classe trabalhadora das primeiras indústrias do Brasil. Em números, a população que buscava a escola como forma de ascensão social e trabalho, era bem menor que a população rural, que não via serventia nenhuma na escola.

Com a crise da I Guerra que atingia o mundo, o Brasil sentiu também os efeitos em sua economia, que viu a diminuição drástica da exportação de café e passou a dirigir seus investimentos para a área industrial, já que não podia mais contar tanto com as importações e havia um grande número de imigrantes por aqui. Esse momento foi um marco para a mudança de perspectiva educacional, pois pessoas ligadas às forças armadas e à indústria passaram a exigir mudanças nas estruturas sociais e políticas, com objetivo do fim da oligarquia latifundiária e a reorganização de todo aparelho de Estado, que necessitava tornar-se capitalista. Dentre essas mais diversas lutas, entre grupos moderados e mais revolucionários, vêm a Era Vargas, de 1930 a 1945, marcada por um período mais estável, porém com um outro mais ditatorial, nomeado pelo próprio Vargas de “Estado Novo”.

A Era Vargas foi caracterizada como a era da industrialização do Brasil e do avanço dos direitos trabalhistas. Com isso, assim como em todo o mundo, as relações de trabalho mudaram a forma com que se via a educação, tão

necessária para se manter o Estado Novo que se consolidava. Não se podia admitir um alto índice de analfabetismo, por exemplo.

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam as condições mínimas para concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (Romanelli, 2001, p.59).

No entanto, a referida autora aponta que mesmo o novo capitalismo industrial brasileiro, pós revolução de 1930, impulsionando a educação brasileira, a desigualdade geográfica com que isso se deu, explica uma parte do nosso atraso, pois começamos a preocupar-nos com a educação cerca de um século depois que as nações desenvolvidas. Atualmente isso se reflete nos problemas complexos que temos que resolver com uma educação que ainda se preocupa com questões já há muito superadas por outros povos mais desenvolvidos.

Em 1930, o Governo Provisório instalou diversos ministérios para colocar em voga seus ideais. Entre eles, o Ministério da Educação e da Saúde Pública, tendo como ministro, Francisco Campos, que através de inúmeros decretos, tratou de garantir a unificação dos sistemas de ensino, que até então, não se articulavam com um governo central. Todas as mudanças encabeçadas pelo ministro ficaram, então, conhecidas como “A Reforma Francisco Campos”.

Faz-se necessário destacar que antecede esse período o Movimento da Escola Nova, liderado por Carneiro Leão e sucedido por grandes nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo entre outros, a partir de modelos educativos que consideravam agora os aspectos psicológicos e sociológicos.

Até a gestão de Francisco Campos, a título de exemplo, não se tinha a obrigatoriedade de implantar os modelos propostos pelo Governo Federal em todo o território nacional. A reforma liderada pelo ministro propôs a organização dos ensinos superior e secundário, este último apresentando um currículo

acadêmico nos primeiros 5 anos e um currículo preparatório para algumas profissões, nos dois últimos anos.

Sendo assim, “[...] viciosamente elitista, tal reforma não atacou os problemas do ensino popular nem se preocupou com a expansão ou melhoria da escola pública” (Ghiraldelli, 1991, p.42). Mesmo essa reforma prevendo o maior acesso à escolarização, o que se viu, de fato, foi uma escola ainda nos moldes da educação elitizada, de ascensão e permanência por méritos e de um conhecimento acadêmico, longe da realidade que o Brasil estava se colocando. De acordo com Romanelli:

Esse alto índice de seletividade, determinado, em parte, e isso é inegável, pela presença de dispositivos legais que estipularam um sistema de avaliação extremamente minucioso, rígido e exagerado, comprova, presumimos, nossa tese de que o controle da expansão do ensino se faz do lado da oferta, através da ação legal do Governo. Por outro lado, a rigidez da estrutura escolar, que se consubstanciou na centralização máxima das decisões, a qual estipulava um controle sobre programas de disciplinas e métodos de ensino, opondo-se ao avanço da demanda social de educação, só podia resultar em baixa produtividade da educação escolar secundária. (Romanelli, 2001, p.138).

Diante disso, em 1932, um grupo de educadores articulou um manifesto, conhecido por Manifesto dos Pioneiros. Gerido por intelectuais de visão liberal, em sua maioria, mas também por simpáticos ao socialismo, a redação do Manifesto ficou a cargo de Fernando Azevedo, que buscou conciliar os princípios pedagógicos de Dewey com a sociologia de Durkheim.²

Desta forma, mesmo sendo um documento revolucionário, ainda continha ideias de uma escola elitista, no sentido de acreditar que a escola deveria contribuir para a formação das elites, mas não aquela formada por privilégios de sangue, mas por suas aptidões e competências. A escola de Fernando Azevedo seria “...democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social, de acordo com uma hierarquização não com base nos privilégios de sangue ou outra coisa qualquer, mas sim pela competência” (Ghiraldelli, 1991, p.43).

² De acordo com Alcântara (2013), Dewey defendeu uma escola que interagiu com a família e a sociedade, tendo o aluno como centro de uma aprendizagem focada nas experiências práticas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Durkheim afirma que, sendo os indivíduos produto de seu ambiente social, a educação deve preparar os jovens para viver em sociedade.

O manifesto tirava a educação da esfera que a incluía como um problema administrativo para torná-la um problema político-social. Em seus ideais, o manifesto defendia uma escola pública para todos, sem discriminação por classe social, de modo que ninguém, entre 7 e 15 anos, fosse (des)favorecido em detrimento de sua classe econômica. E cobrava isso do Estado. Isso porque, a Constituição de 1937, diferentemente da de 1934, que foi produzida por uma Assembleia Constituinte eleita pelo povo, não obrigava o Estado a garantir o acesso à educação para crianças e jovens. Com isso, conclamava a escola pública como a instituição que deveria se não extinguir, ao menos, diminuir, as diferenças entre classes.

Outros pontos importantes requeridos pelo manifesto, foram a autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino, propondo maior controle dos estados sobre os sistemas de ensino, cabendo à Federação, normas gerais e fiscalização, algo que, à época, opunha-se à Reforma Francisco Campos.

No entanto, como a Constituição de 37 desobrigava o Estado de seus deveres com a educação, os ideais do Manifesto acabaram ficando hibernados, manifestando-se mais nas ações pessoais de seus defensores que nas ações de efetiva mudança. Nas palavras de Ghiraldelli:

O Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. O ordenamento relativamente progressista alcançado em 34, quando a letra da lei determinou a educação como um direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. (Ghiraldelli, 1991, p. 81).

Em 1942, por iniciativa do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, uma série de decretos baixados pretenderam reorganizar a educação industrial, comercial, primária e secundária. Foi uma reforma que vingou no final do Estado Novo, tendo vieses elitistas e conservadores próprios da Constituição de 1937. No entanto, foi responsável pelo ordenamento do ensino no Brasil. É nesta reforma que surgem instituições importantes, como o INEP, SENAI, SENAC.

Tal reforma, de modo geral, empreendeu uma característica dualística ao ensino no Brasil. De um lado, a elite ficava com um ensino secundário que a preparava para conduzir a nação e de outro, ficava a população menos

favorecida, encaminhada ao ensino profissionalizante, o que garantia mão-de-obra para uma nação recém industrializada e o acesso precoce ao mundo do trabalho (Ghiraldelli, 1991).

Na contramão da Carta de 1937, veio o Decreto-lei nº 8529 de janeiro de 1946, que apresentando uma tendência escolanovista, redigiu a obrigação do Estado com o ensino primário público e gratuito, de modo a oferecer "[...] um ensino sistemático e graduado segundo os interesses da infância" (Ghiraldelli, 1991, p. 85).

Em setembro do mesmo ano, a Constituição de 1946 aproximou-se novamente dos ideais dos pioneiros da Escola Nova, pois veio garantir a gratuidade e laicidade do ensino, a liberdade de cátedra e o dever do Estado para com a educação. Descentralizava, com equilíbrio, a gerência do ensino, sem se eximir de suas responsabilidades de normatização geral. A novidade desta constituição foi um artigo que previa o financiamento da federação, estados e municípios para a educação.

A Constituição de 1946 também determinou a elaboração de diretrizes para a educação nacional. Para isso, foi composta uma comissão, organizada em 1947, que entregou ao congresso um projeto relatado por Almeida Júnior, em 1948. Porém, por influência do ex-ministro Capanema, foi arquivado e, posteriormente, perdido.

Em 1958, o deputado Carlos Lacerda apresentou um projeto substitutivo, porém baseado nos interesses dos donos de escolas particulares. Isso fez com que muitos educadores de várias tendências desencadeassem uma campanha em defesa da escola pública, conhecida como "Manifesto de 59", que mantinha proximidade com o Manifesto de 32, no entanto mais preocupado com questões gerais da política educacional. Endossaram esse manifesto intelectuais liberais, socialistas, nacionalistas, progressistas etc.

Neste cenário, a LDBEN nº 4.024 foi aprovada em 1961, recebendo mais de 200 emendas no Senado, que buscou conciliar as tendências em disputa. Claro que não foi uma vitória inteira dos intelectuais ligados ao Manifesto de 59, mas foi uma meia-vitória, apesar de ter sido considerada uma traição para com as forças democráticas e populares, de acordo com boa parte de seus integrantes (Ghiraldelli, 1991).

Economicamente falando, o período que abarca a intenção por uma LDBEN, sua redação, aprovação e efetivação, é marcado por uma acelerada industrialização, por um lado idealizada por Juscelino, Jânio Quadros e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), com caráter nacional-desenvolvimentista, na qual ela seria mecanismo de ascensão nacional, por outro a industrialização real, alavancada pela burguesia que viu no capital estrangeiro, a oportunidade de captação de lucros.

Diante disso, nacionalistas-desenvolvimentistas passaram a defender as reformas de base (tributária, agrária, educacional etc), com objetivo de distribuição dos lucros, e os universitários, por sua vez, desencantados pela aprovação da LDBEN, passaram organizar-se em movimentos populares de defesa e incentivo à cultura e educação popular. São esses movimentos que passam a compor a Pedagogia Libertadora, efervescida pelos universitários, pelos cristãos socialistas e, principalmente, pelo Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pelo governo Federal, que tinha por objetivo a alfabetização da população agrária, fortemente ligada a Paulo Freire.

A Pedagogia Libertadora trazia como ideias principais, o homem como sujeito da sua história; a necessidade de desalienação do povo e seu engajamento na luta política, saindo de uma escola de educação bancária, para uma escola problematizadora, humanística e, sobretudo, crítica; a conscientização das massas; o ensino que parte do que se vive na comunidade e a partir dele se configura, com o objetivo de transformação. No entanto, essa corrente inovadora proposta pela Pedagogia Libertadora foi interrompida pelo Golpe Militar de 64.

De acordo com Ghiraldelli (1991), o golpe militar de 64 não veio para mudar a estrutura econômica do país, que efetivamente estava aberta ao capital estrangeiro, mas veio para alterar a ideologia ao qual o governo tendenciava, aos moldes dos nacionalistas-desenvolvimentistas, que defendiam as reformas de base, a distribuição dos lucros, as políticas sociais. Era essa ideologia que ameaçava os interesses da burguesia capitalista, que estava por trás do regime militar.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênuo poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar (Ghiraldelli, 1991, pág. 163).

A partir de 1968 acontecem, então, as primeiras parcerias do MEC com as AID, Agency for International Development, as chamadas parcerias MEC-USAID. Foram os técnicos dessas agências internacionais os incumbidos de pensar as soluções para as políticas educacionais do Brasil, de modo que atendessem as necessidades do novo modelo econômico que se instaurava.

Essas parcerias, renderam uma comissão e, posteriormente um relatório conhecido por Meira Matos, que tinha como objetivo conter as revoltas estudantis e propor reformas ante a crise. O que se questiona, de acordo com Romanelli (2001), são as intenções dessas agências internacionais, manifestas na compreensão que tinham sobre o subdesenvolvimento do país parceiro, pois essas agências acreditam que o subdesenvolvimento era só uma questão de atraso no desenvolvimento e numa falta de experiência econômica frente ao capitalismo. Desta forma, se viam como mais experientes e competentes para propor reformas para os países subdesenvolvidos.

O objetivo de todo esse projeto do mundo ocidental era a formação, através do ensino, de um mercado consumidor de seus produtos e fornecedor de mão-de-obra barata para seu sistema capitalista. Se de um lado se tinha uma crescente demanda por profissionais da indústria de base e dos serviços para ela prestado, por outro se via uma classe média que encontrava na educação, uma forma de ascensão nestas indústrias, através da ocupação dos cargos mais altos.

Neste cenário, foi gestada a LDBEN nº 5.692/71. A nova lei praticamente apagou toda a LDBEN anterior, com o discurso de que um Brasil novo requeria uma educação nova. No entanto, veio a repressão e uma educação para a mansidão, como queriam os militares. Por parte da economia, ela se manteve parecida com a década anterior à LDBEN, porém com abertura econômica ao capital estrangeiro.

Esse capital estrangeiro influenciou e influencia as políticas públicas para a educação, de modo que a partir daí muitos dos programas foram moldados para corresponder às expectativas de seus financiadores, que encontram na educação terreno fértil para a manutenção da lógica capitalista. Essa lógica do capitalismo apresenta uma performatividade que sufoca o sistema educativo, tentando equipará-lo ao mercado industrial e comercial, implementando sua lógica de cadeia produtiva e apresentação de resultados, produzindo, conseqüentemente, um rankeamento que exclui aqueles que não aprendem dentro do tempo e da forma determinadas.

A LDBEN nº 5.692/71 foi a primeira publicação oficial que apresentou preocupação com a recuperação da aprendizagem dos estudantes que não acompanhavam o programa de estudos proposto pela escola. Isso por várias razões, dentre as quais queremos destacar que se, por um lado a educação já era considerada um dever também do Estado pela Constituição de 1934, por outro, sofre uma dura queda com a Constituição de 1937, que volta a desobrigar o Estado de garantir educação para todos e incentiva a iniciativa privada a suprir essa demanda. Apenas em 1946, com uma nova Constituição, é que a Educação volta a ser vista como dever do Estado, com previsão de financiamento pela União.

Apesar da primeira LDBEN nº 4.024/1961, resultado de um movimento em defesa da escola pública gratuita e universal, trazer a obrigatoriedade de o Estado oferecer o ensino primário para todos os cidadãos brasileiros, a obrigatoriedade de matrícula era alvo apenas por meio de requisito de empregabilidade do pai em empresas públicas ou de economia mista.

Sendo assim, crianças que não estavam no sistema público de ensino podiam ser compreendidas como, antes de tudo e primeiramente, necessitadas de matrícula na escola. Nestes termos, o tema Recuperação da Aprendizagem obviamente distaria longe do tema Matrícula para todos, que era a maior emergência do Brasil naquela época. Como pensar, então, em recuperação da aprendizagem numa realidade nacional onde um elevado número de crianças ainda necessitavam ter seu primeiro ingresso na escola?

No entanto, é imperativo recordar que os anos que sucederam a LDBEN nº 5.692/71 foram marcados pela repressão militar, que trazia um cenário onde

era preciso reformar a educação, que deveria ter por objetivo central inculcar nos cidadãos os valores morais defendidos durante o regime ditatorial, bem como um sentido de nacionalismo e defesa da democracia, que se apresentava, contraditoriamente, com perseguições políticas, ataques à liberdade de expressão, aos assassinatos e tantos horrores já conhecidos.

Apesar da referida lei propor reformar o currículo escolar com disciplinas voltadas à educação moral e cívica, também foi a primeira a mencionar a recuperação da aprendizagem dos estudantes. Essa lei traz foco maior na organização curricular do ensino de 1º e 2º graus e em seu artigo 11, parágrafo primeiro, prevê que

Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, **proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente** e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva. (Brasil, 1971, não paginado, grifo nosso).

Prevvia, também, a obrigatoriedade de oferecimento de recuperação da aprendizagem para fins de aprovação, conforme consta no artigo 14, parágrafo segundo: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.”

Quanto a estrutura que deveria ser organizada para atender às prescrições destes artigos, a referida lei parece deixar a encargo dos estados e municípios sua estruturação, omitindo-se de evidenciar se essa recuperação deveria ser concomitante ou paralela ao ensino regular.

Ainda que de forma tímida e enevuada, esse foi o primeiro documento que concedeu abertura ao debate sobre a necessidade de se considerar os diversos ritmos de aprendizagem e da necessidade de prover tempo e planos específicos para a recuperação dos estudantes, mesmo que a princípio o foco principal fosse a aprovação para a série seguinte.

Depois da publicação da LDBEN nº 5.692/71, alguns pareceres e indicações normatizaram o oferecimento de estudos de recuperação da

aprendizagem (Parecer CFE nº 900/71, Parecer CFE nº 1.068/72, Parecer CFE Nº 2.194/73, Parecer CFE Nº 2.164/78)³, tratando de assuntos como a flexibilização do Exame de 2ª época durante o período de transição, dificuldades em conceituar a recuperação escolar, o caráter intensivo que os programas de recuperação deveriam assumir entre outros assuntos.

Datado, então, o marco legal inicial quanto à previsão de programas de recuperação da aprendizagem dos estudantes e não ignorando a construção histórica e legal que se sucedeu a ele, porém no intuito de demarcar o recorte temporal a qual essa pesquisa se dedica, permitiremos o avanço histórico para a LDBEN nº 9394/96, ainda vigente, de modo a apresentar o que diz essa lei sobre o tema desta pesquisa, bem como o que dizem as normativas que a partir dela foram publicadas.

É importante registrar que, o primeiro projeto de lei, escrito pelo deputado Otávio Elísio em 1988, objetivando uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional, foi gestado num período pós-ditadura militar, na efervescência da necessidade de construir uma sociedade com bases democráticas e inspirada pela Constituição Cidadã de 1988. Entretanto, numa manobra política, o senador Darcy Ribeiro, apresentou um novo texto para a LDB, em 1992, que por sua vez correspondia a lógica global de competitividade e livre mercado que se vinha instalando em nosso país. De acordo com Flach:

Em síntese, a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional significou a correlação de forças entre dois projetos. O primeiro gestado junto à sociedade e, por isso democrático, e o segundo elaborado a partir dos ditames orientadores da política em curso no governo de Fernando Henrique Cardoso e, por isso, eivado de significados voltados para uma visão gerencial da educação (Flach, 2015, p.747).

Sofrendo influências de um pensamento neoliberal que se introduzia na organização econômica brasileira, a LDBEN nº 9394/96 foi um marco na

³ Esses documentos foram compilados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, sob a organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo: SE/CEMP, v. 4, 1980. Veja mais nas referências desta tese.

mudança de concepção de educação no Brasil, que passa de um gerenciamento centralizador para outro setorial e flexível. Com isso, tem-se a perda do poder do Estado sobre a educação nacional e abre-se possibilidades de gerenciamentos outros. Na visão de Cury, essa perda da universalização da educação é sensível especialmente nos novos modelos de controle do Estado, a saber:

O que se vê na nova LDB é, em primeiro lugar, uma mudança de concepção: há um relativo afastamento dessa concepção vinda da Revolução Francesa em favor de uma outra visada do Estado em que a noção de igualdade e cidadania cede espaço para a noção de equidade e de idiossincrasia. O impacto de uma visada ou de outra sobre o cotidiano escolar é enorme. A escola democrática, no primeiro caso, tende à escola universalmente garantida para todos em que se destacam a obrigatoriedade, a gratuidade e o regime disciplinar. No segundo caso, trata-se de acolher desigualmente os desiguais. Políticas setoriais ganham relevo sobre as de caráter universalizante. Daí também a dimensão atenuada do controle inicial e processual em favor da flexibilidade na qual o poder controlador do Estado se desloca para a avaliação de resultados e de fins (Cury, 1998, p.78)

Sobretudo, encaminhando nosso foco para o objeto de estudo desta pesquisa, é indispensável apresentar o que ela diz acerca da recuperação da aprendizagem dos estudantes. Em seu artigo 24, inciso V, alínea e, a LDBEN nº 9394/96, define:

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:
[...] 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, não paginado).

A lei exige que estudos de recuperação aconteçam nas instituições de ensino, preferencialmente paralelos ao período letivo, mas dá autonomia a elas quanto a sua organização, desde que constado em regimento próprio.

Sendo esse o único trecho da lei que se refere à recuperação da aprendizagem dos estudantes, logo apresentou-se como necessária a publicação de um parecer mais detalhado, que esclarecesse as dúvidas que sucederam à publicação da LDBEN nº 9394/96. Aprovado em 08 de outubro de

1997, o Parecer CNE/CEB nº 12/1997 reafirma, entre outros aspectos, o compromisso da escola com a organização dos estudos de recuperação da aprendizagem, sempre paralelos ao período letivo. No entanto, salienta que apenas o oferecimento desses estudos não garante o cumprimento da lei, visto que isso só se dará mediante a avaliação do estudante, objetivando incorporar seu rendimento nos estudos paralelos ao ensino regular, mantendo-o motivado.

Dada a ausência de publicações normativas voltadas exclusivamente para a recuperação da aprendizagem no âmbito federal no período que compreende 1998 e 2008, colocamos a lente sobre as publicações que se destinam aos sistemas de ensino do Estado de São Paulo, visto que elas se colocam como uma referência para as normatizações de âmbito municipal.

As publicações oficiais do Conselho Estadual de Educação passaram, a partir da LDBEN nº 9.394/96, a dar corpo a um programa de recuperação contínua e paralela de seu alunado (Resolução SE nº 165/97, Indicação CEE nº 22/97, Indicação CEE nº 05/98, Resolução SE nº 67/98, Resolução SE nº 07/99, Indicação nº 08/2001).

Destaca-se, para fins de exemplificação, a Indicação nº 08/2001 do Conselho Estadual de Educação, que apresentando orientações quanto às diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, lembra que as instituições de ensino devem ter como primeiro princípio:

1. Zelar por medidas que assegurem o acesso ao saber a todos os alunos. Buscar encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que assegurem a todos os alunos êxito no processo ensino e aprendizagem e, portanto, na tarefa de atingirem-se os objetivos curriculares. Programações mais individualizadas trabalhadas com aqueles que apresentam diferenças no estilo de aprender devem ser utilizadas durante todo o ano nas atividades de recuperação e reforço (São Paulo, 2001, p.02).

A mesma Indicação recorda que a garantia de diferentes oportunidades de aprendizagem é apenas uma das necessárias estratégias para se diminuir o fracasso escolar, tão reforçado historicamente nas instituições escolares públicas, devido ao aumento de sua clientela e de uma interpretação a partir de um modelo patológico individual. Com propósito de novos olhares para a

educação, que não apenas a aprovação como fim, essa indicação propõe 10 ações, das quais destacamos a oitava:

[...] Organizar programas de reforço da aprendizagem e de recuperação dos conteúdos de ensino. Isto envolve repensar antigas concepções. A lógica que deve presidir tais programas é diferente da que regia as antigas modalidades de “exames de segunda época”. Durante todo o ano, a escola deve desenvolver atividades que reforcem as habilidades em formação através das atividades didáticas para aqueles alunos que apresentam ritmos mais lentos de dominá-las. Além disso, períodos e atividades especiais devem ser programados para recuperar, ou seja, rever os pontos básicos – conceitos, habilidades⁴ etc – trabalhados em um determinado período e que ainda não foram dominados por alguns dos alunos (São Paulo, 2001, p.07).

No âmbito do Governo do Estado de São Paulo, inúmeros programas de recuperação da aprendizagem foram implementados, dos quais destacamos, inicialmente, o Regime de Ciclos e a Progressão Continuada (Deliberação CNE n.º 09/97) e Estudos de Recuperação e Avaliação nas Férias (durante os anos de 1999, 1998 e 2000). Em 2008, a política de recuperação da aprendizagem passa por reestruturação, a partir da Resolução CNE nº 40/2008, que organiza esse processo em recuperação paralela, recuperação contínua, recuperação intensiva e recuperação de ciclo.⁵

Considerando que normativas estaduais são referências para as normativas municipais, podendo os municípios incorporarem essas normativas ou não aos seus sistemas de ensino, avançaremos para a legislação que normatiza a recuperação da aprendizagem no município de Sorocaba.

De antemão, esclarecemos que o município de Sorocaba não aderiu, na ocasião de sua implementação, a organização proposta pelo Governo do Estado de São Paulo em sua totalidade, considerando-a como um emergente objeto de estudo por parte da Secretaria da Educação, de acordo com a Indicação CME

⁴ Este documento não apresenta a definição do que são e nem quais seriam as habilidades a serem trabalhadas com objetivo de recuperar e reforçar a aprendizagem. Neste caso, faz-se necessário, ao menos, apresentar a definição segundo o dicionário online Michaelis: Conjunto de qualificações para o exercício de uma atividade ou cargo; suficiência. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/habilidade/>.

⁵ Ver mais informações no artigo “A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública”, de Lúcia Veiga Schermack e Izabella Mendes Sant’Ana.

nº 03/2001⁶. A respeito da organização curricular em ciclos de aprendizagem, o Conselho Municipal de Educação, por meio da Deliberação CME nº 01/2012, determinou como um ciclo os primeiros três anos do Ensino Fundamental, assegurando a continuidade desses anos sem os prejuízos de uma repetência.

Artigo 7º - A organização curricular do sistema municipal de ensino de Sorocaba deve **assegurar a continuidade da aprendizagem nos três anos iniciais do ensino fundamental** (bloco de alfabetização e letramento), tendo em vista a complexidade do processo de alfabetização, o respeito aos ritmos de aprendizagem de cada aluno e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental. Parágrafo Único - O currículo a ser desenvolvido deve contemplar os componentes da base nacional comum do ensino fundamental, a ser complementada pela parte diversificada conforme características regionais e locais da sociedade, nos termos do art.26 da Lei nº 9394/96 (Sorocaba, 2012, p.01, grifo nosso).

Após análise de leis, indicações, portarias e resoluções no âmbito municipal, foi possível compreender que a organização da recuperação da aprendizagem dos estudantes das escolas municipais de Sorocaba, como preconiza a LDBEN nº 9,394/96, deu-se por meio de projetos elaborados pela própria Secretaria da Educação, considerando além da referida lei, a Resolução CNE/CBE nº 07/2010, que fixa as diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, a Indicação CME nº 03/2001, a Deliberação CME Nº 01/2012 e o Plano Municipal de Educação – PME - 2015-2025, aprovado pela lei nº 11.133/2015.

O PME 2015-2025⁷ endossa e amplia metas para o sistema educativo municipal, pautado no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Esse documento apresenta algumas metas que podem ser consideradas como voltadas para a recuperação da aprendizagem dos estudantes. A saber:

META 2 – ENSINO FUNDAMENTAL

2.5 Assegurar a presença de um profissional auxiliar, em processo de formação na área de educação para atuar junto ao professor(a) da sala até o terceiro ano do ensino fundamental, priorizando este atendimento ao ciclo de alfabetização, durante a vigência do Plano.

[...]

2.16 Ampliar significativamente as campanhas de conscientização das famílias dos(as) alunos(as) do ensino fundamental no sentido de

⁶ A Indicação CME nº 03/2001 aconselha o município de Sorocaba a viabilizar estudos sobre o regime de ciclos e a progressão continuada.

⁷ Ver mais em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sorocaba-sp>

acompanhar com maior interesse o aproveitamento escolar de seus filhos, ampliando o envolvimento dos pais ou responsáveis na conduta e no perfil escolar da criança e/ou adolescente, até o final de 2015.

META 5 – ALFABETIZAÇÃO

5.7 Estabelecer, em âmbito municipal, estratégias de atendimento aos alunos com dificuldades/defasagens e transtornos de aprendizagem, a partir do início do ano letivo de 2017 (Sorocaba, 2015, não paginado).

Todo o aparato legal até aqui apresentado possibilita a compreensão do contexto pré-pandemia da COVID-19, conjuntura em que os estudantes permaneceram afastados presencialmente de suas escolas por quase dois anos. Na ocasião do retorno presencial às escolas, todas as esferas administrativas trataram de redigir orientações específicas para a recuperação da aprendizagem dos estudantes, já que se tratava de uma nova realidade, para a qual não existiam documentos oficiais de orientação.

Em meio a tantas publicações sobre o assunto, acadêmicas e não acadêmicas, por ONGs ou entes federativos, é imprescindível destacar o decreto nº 11.079/22⁸, que instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, objetivando, em parceria com estados e municípios, elaborar planos de recuperação da aprendizagem e de enfrentamento à evasão e abandono escolar.

Entre as diretrizes que esse decreto apresenta, constam pontos importantes, tais como os princípios definidos no Capítulo II, dos quais destacamos a igualdade de acesso e permanência na escola, a garantia da aprendizagem, em especial de crianças em situação de vulnerabilidade social e a formação continuada dos professores.

O Capítulo III, dedicado às diretrizes e objetivos, evidencia a preocupação dos legisladores com a adaptação curricular para priorização das habilidades e competências de cada ano escolar, numa tentativa de recompor a aprendizagem, comprometida durante a pandemia. No entanto, não aponta

⁸ Em tempo, cabe aqui fazer um adendo, pois esse decreto foi revogado em 2025, sendo substituído pelo decreto nº 12.391 de 28 de fevereiro, que instituiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Como esse decreto foi publicado após a escrita do capítulo 1 desta tese, optei em trazer sua análise juntamente com a discussão acerca dos termos reforço/recuperação/recomposição da aprendizagem, no capítulo 3, visto que o novo decreto já apresente uma visão mais ampla do que seria recompor a aprendizagem.

quais seriam essas habilidades e competências prioritárias, deixando essa escolha, muito que provavelmente, para as secretarias de ensino.

No artigo 5º, inciso V do referido capítulo, aponta-se como objetivo:

V - Desenvolver ações que possibilitem aumentar a resiliência dos sistemas de ensino por meio da implementação de ações e programas de ampliação da capacidade técnica e da infraestrutura das redes para responder a situações de crise (Brasil, 2022, não paginado).

Esse objetivo aponta claramente que os sistemas de ensino, ante uma situação de crise, devem ampliar sua infraestrutura de modo a aumentar sua capacidade de resposta frente aos problemas de aprendizagem, em razão da não frequência presencial dos estudantes nas escolas e, ousamos pontuar aqui, da desigualdade de acesso aos meios remotos de ensino e vulnerabilidade social.

O decreto como um todo demonstra que os planos de recuperação da aprendizagem comumente implementados até então nas escolas, em qualquer esfera administrativa, não seriam suficientes para o enfrentamento do prejuízo na aprendizagem de discentes durante a pandemia e que a resiliência dos sistemas de ensino se daria com ações articuladas e curto, médio e longo prazo.

No entanto, o decreto nº 11.079/22, que instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, não se impõe como necessariamente obrigatório ao permitir adesão voluntária dos sistemas de ensino, em seu artigo 1º. Intriga-nos o fato de, diante de um cenário de aprendizagem escolar fragilizado, o poder público não se responsabilizar pela centralização das ações de recuperação da aprendizagem dos estudantes brasileiros, a partir de um projeto bem delineado.

Parece-nos, com isso, que o Ministério da Educação e seus gestores assumem para si apenas o dever de orientação e aconselhamento, e não de gerenciador e fiscalizador das ações de seus sistemas de ensino. Isso fica nítido quando, na ocasião da conclusão do texto legal, não se prevê verba emergencial para apoiar os sistemas de ensino, dispondo apenas da verba já destinada à pasta da educação. É salutar recordar que essa mesma pasta vem sofrendo um severo desmonte desde 2016, com corte orçamentário de mais de 70 bilhões.

No ano da publicação do decreto nº 11.079/22, muitas frentes de trabalho do MEC sofreram cortes abusivos, variando de 20% até 100% da verba.⁹

Há que se considerar que foi propósito claro do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, utilizar-se da educação como suporte de implantação de todo seu aparelho ideológico, dados fatores como o ataque direto às universidades e aos docentes, bem como os sindicatos que os representavam, à crescente militarização das escolas, no intento de retomar ideias de caráter ditatorial, e à privatização da educação, através das negociações com grandes empresários neoliberais.

É importante destacar que durante seu governo, Bolsonaro nomeou cinco ministros da Educação. São eles: Ricardo Vélez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy Veiga. A respeito desse projeto de retomada da direita militar sobre a educação, Accioly *et al.* (2023) afirmam:

Além, dos cortes financeiros, da perseguição política, da censura e da falta de um planejamento estruturado, as ações do MEC foram orientadas no sentido de reduzir ao máximo a ação estatal nas políticas educacionais, abrindo espaço para as organizações privadas e transformando a escola pública em espaço de mediação dos interesses da acumulação do capital e da manutenção da supremacia burguesa (Accioly *et al.*, 2023, p.60)

Até aqui, tendo sido apresentado um breve histórico da educação no Brasil, com objetivo de compreender como e quando surgiram as primeiras publicações oficiais que referendam a recuperação da aprendizagem, as normativas que a organizam no âmbito estadual e que a norteiam no âmbito municipal, bem como o plano proposto pelo governo federal pós pandemia, explicitaremos, no próximo tópico, uma importante discussão acerca da recuperação da aprendizagem como medida fundamental para a garantia do direito à educação. De modo a contribuir com a diversidade de práticas voltadas para a recuperação da aprendizagem, apresentaremos ações desenvolvidas por escolas e seus respectivos sistemas de ensino.

⁹ Acompanhe os cortes em números percentuais: <https://ww2.contag.org.br/os-rumos-da-educacao-publica-no-brasil-com-o-corte-drastico-no-orcamento-para-2023-20221014>

1.2 A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO MEDIDA FUNDAMENTAL PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

No Brasil independente, a educação torna-se preocupação legal, mesmo que timidamente, na ocasião da publicação da Constituição Federal de 1824, que em seu artigo 179, inciso 32, afirma: “A Instrução Primária é gratuita a todos os cidadãos”. Em contrapartida, a Constituição de 1891 não apresenta nenhum trecho especificamente dedicado à educação da população brasileira.

Apenas na Constituição Federal de 1934 é possível encontrar uma base legal que inicia a compreensão da educação como um direito do cidadão e dever do Estado, explicitado assim¹⁰:

Art. 149. A educação é o direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e económica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, não paginado).

Essa mesma constituição, prevê um Conselho e um Plano Nacional de Educação, dividindo as obrigações entre os entes federados e tornando obrigatória a educação primária. Também é nesta lei que se determina, pela primeira vez, a dotação orçamentária mínima para a manutenção dos sistemas de ensino.

Analisando a Constituição Federal de 1937, foi possível notar que o direito à educação em todos os seus níveis foi mantido. No entanto, vinculou-se a ele a parceria com as instituições particulares, em primeira instância e a provisão do Estado, em segunda instância, sendo necessário à família, justificar a falta de recursos próprios. Diante disso, é compreensível a decisão da lei de não publicizar de onde sairão os recursos para a educação pública.

Em 1946, uma nova constituição federal faz retornar em seu texto a obrigatoriedade do ensino primário público e gratuito a todos os cidadãos brasileiros, sendo o ensino secundário gratuito apenas àqueles que não o

¹⁰ Mantivemos a norma ortográfica original.

pudessem prover. Essa lei, em seu artigo 166, coloca a educação como dever da família e da escola e no artigo 169 volta a legislar acerca dos recursos financeiros destinados ao ensino público.

Da mesma maneira, a Constituição Federal de 1967, afirma a educação como um direito de todos, sendo dever da família e do Estado, gratuitamente no ensino primário e em regime de bolsas de estudo no ensino secundário.

A educação foi reconhecida como um direito público subjetivo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. O direito de acesso e permanência à escolarização básica (de 4 a 17 anos) foi garantido a todo cidadão, mediante o planejamento e a implementação de políticas públicas pelo Estado.

Conforme destaca Horta (1998, p.25), a Constituição Federal “[...] fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação educacional brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo” e como tal, Duarte (2004, p.113) aponta que esse direito “[...] configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”.

Em relação à garantia desse direito, no corpo da referida lei há no Título VIII, “Da Ordem Social”, especialmente nos artigos 205 a 214, uma série de dispositivos próprios à concretização do direito à educação, seus princípios e objetivos, bem como os deveres da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

O artigo 205 define que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em continuidade, o artigo 206 estabelece princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a garantia de padrão de qualidade.

A educação como direito refere-se a uma necessidade dos humanos de serem ensinados a funcionar neste mundo no qual se encontram. Para Andrade (2013), a educação é algo que tem que se dar, que deve acontecer. Neste

sentido, o autor explica porque o ser humano tem direito a educação, trazendo uma comparação com um gato, que nasce programado para ser gato. Mesmo que ele seja retirado do convívio de outros gatos e colocado entre cães, isso não mudará quem ele está programado para ser. Já o ser humano, vem para este mundo sem programação, desta forma, ele precisa entender o mundo que o cerca e seu funcionamento, para então poder transformá-lo.

Sendo assim, se compararmos seres humanos em diferentes contextos, veremos que eles têm diferentes valores, diferentes línguas, diferentes modos de viver. Isso porque somos seres construídos em contato com o meio social.

Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, nos tornamos humanos por um processo social o qual, segundo nossos princípios axiológicos, temos o direito fundamental de vivenciá-lo através de formas e instituições próprias. Daí, por exemplo, a obrigatoriedade jurídica de aceder a um sistema educacional. Diferente de outros animais que aprendem de dentro para fora – o que chamei de programação biológica –, por meio de respostas aos seus instintos, nós, os seres humanos, aprendemos de fora para dentro – o que chamei de ambientação cultural –, por meio dos processos educativos, no sentido amplo, em resposta a nossa condição de inacabados e chamados a ser mais juntos com outros humanos (Andrade, 2013, p.23).

No entanto, se a garantia de acesso de todos à educação escolarizada já é meta consolidada, visto que quase a totalidade dos brasileiros estão matriculados nas escolas de Educação Básica¹¹, levanta-se agora a preocupação com a qualidade da educação oferecida nas instituições escolares. Isto porque vê-se que uma considerável parcela de estudantes possui sensível déficit nas áreas de leitura, escrita e matemática¹².

¹¹ Segundo o Censo Escolar 2018-2022 foram registradas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de Educação Básica no Brasil. Ver mais em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf

¹² Em 2022, o desempenho em Matemática no Pisa, foi de 379 pontos, média considerada baixa e que coloca o Brasil abaixo da 60ª posição no ranking mundial. Já no quesito leitura, o Brasil obteve 410 pontos, média considerada baixa e que coloca o Brasil abaixo da 50ª posição no ranking mundial. Ver mais em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>

Silva (2008) afirma que o conceito de qualidade está atrelado ao tempo histórico e social no qual ele se situa, apresentando variações de acordo com a intencionalidade de quem o conceitua. Por exemplo: uma educação de qualidade para uma família de classe alta difere da considerada por uma família de classe baixa. Por isso, não é tarefa fácil conceituar "qualidade da educação". O que se pode falar, entretanto, são nos critérios que se pautam a definição de qualidade em que me apoio.

Todavia, a qualidade da educação não pode ser medida apenas com base nos níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática, bem como a partir das métricas estabelecidas pelas inúmeras avaliações de larga escala. Seria raso de nossa parte considerar o conceito de qualidade da educação por apenas esta lente, já que desta forma a responsabilidade recai toda sobre a escola, geralmente a pública, e sobre os educadores que nela ensinam. Para Arnesen (2009), não se pode medir a qualidade do ensino por meio da análise fria de dados numéricos, provenientes de avaliações de larga escala. Isso porque esses dados mostram processos finais que desconsideram o ponto de partida dos alunos, ou seja, as condições sociais e econômicas a que estão sujeitos.

Entretanto, tomar por definição de qualidade de ensino aquela emprestada do mundo empresarial “[...] que, diante da acirrada competitividade do mercado, buscam a melhoria de produtividade, maximização de resultados, diminuição de prejuízos” (Furtado, 2009, p.170), implica numa escola ainda mais excludente para a maioria da população. Isso porque, como já dissemos, essa definição desconsidera o ponto de partida de cada estudante, e foca apenas na máxima da igualdade de oportunidades oferecidas em igual proporção a todos, desconsiderando a trajetória do estudante até ele chegar ali, bem como a rede de proteção que ele necessita para permanecer na escola. Mesmo essa suposta igualdade de oportunidades na trajetória escolar é bastante questionável, já que políticas que apresentam soluções de mesma medida para diferentes comunidades escolares não resultam na equiparação pretendida.

Freitas, em entrevista concedida a Bertagna e Almeida (2024), pontua que atrelar produtividade com qualidade no campo da educação, associando recursos e metas, estreita o currículo, pois:

[...] treina-se para passar na prova com inúmeros simulados durante o ano. Este processo esgota a juventude, além de criar hábitos de competição e concorrência desenfreados entre estudantes, professores e escolas, em detrimento de hábitos de solidariedade (Bertagna e Almeida, 2024, p.8).

Freitas (Bertagna e Almeida, 2024) discute a questão da qualidade empresarial e da qualidade social. Atualmente, a educação brasileira caminha para o conceito de qualidade empresarial, que é aquela focada nos resultados de avaliações externas, que pressionam o aumento dos resultados através da responsabilização dos professores sobre a aprendizagem dos alunos. Já a qualidade social, aquela que a educação deve almejar e precisaria estar buscando, envolve um objetivo maior para a educação, que é a formação integral do indivíduo e não somente o preparo dele para atuar nesse mundo tecnológico e competitivo.

Não raro, a qualidade é atrelada à relação "baixo custo" e "resultados eficientes", denotando a preocupação econômica que se tem com a educação. Mesmo evidenciando-se as diferenças culturais, econômicas e sociais entre os diversos grupos da sociedade, ainda insistimos, (sim, nós educadores também permitimos isso!) em buscar os critérios de qualidade nos resultados obtidos, ainda que advindos da comparação entre escolas públicas em realidades socialmente fragilizadas e escolas particulares elitizadas.

Entretanto, como reitera Silva (2008):

Não se pode negar que “qualidade em educação” pode significar muitas coisas, e tampouco ignorar que em muitos desses significados há coesão e adequação em função de pressupostos e interesses mais ou menos explícitos. Uma determinada concepção de qualidade parecerá inevitavelmente superior às outras, dependendo da aceitação e adesão a seus pressupostos, interesses e visão da educação escolar subjacentes (Silva, 2008, p.18).

Juristas que analisaram o artigo 206 da CF 88 com base na discussão do que seria uma educação de qualidade, longe de pretenderem tecer comentários pedagógicos para tal, concordam que

[...] o padrão de qualidade do ensino seria atingido por uma série complexa de meios que envolveria: condições materiais para o ensino, tanto das instituições de ensino (existência em número suficiente, boas

condições do edifício escolar, do equipamento físico disponível, limpeza e manutenção efetivos, fornecimento regular de água, energia elétrica etc.) como dos alunos (fornecimento de material escolar, merenda, transporte etc.); condições dos recursos humanos ligados ao ensino (formação adequada, atualização constante, remuneração condigna etc.); condições de natureza pedagógica (currículos adequados, metodologias apropriadas ao perfil do alunado etc.) resultados cognitivos do processo de aprendizagem aferíveis por meio de avaliações etc (Furtado, 2009, p.177).

Além desta série complexa de meios, que se configuram para a garantia do funcionamento da instituição escolar, é necessário destacar que a qualidade da educação também é influenciada por outras duas esferas complexas, que se situam no nível de direitos sociais e econômicos e no nível familiar.

A esfera dos direitos sociais e econômicos compreende um conjunto de medidas de equalização do ponto de partida do estudante, que vai da garantia de uma moradia digna, segurança alimentar, saúde, segurança física e, atualmente, inclusão digital. Esses são aspectos essenciais para garantir um bom desenvolvimento da criança, em ambiente seguro, que lhe permita dedicar-se exclusivamente aos estudos, sem a preocupação do que vai comer amanhã ou se vai precisar faltar à aula para trabalhar no semáforo ou, ainda, se sua vida estará em risco num ambiente violento.

A esfera familiar, além de abarcar todas as garantias em nível de direitos sociais e econômicos, estendidas obviamente a todos os membros da família, compreende também o direito da criança de ser acompanhada em seus estudos por um adulto, que se envolva com seu processo educativo e coopere com sua estabilidade emocional. Dubet (2008) corrobora essa afirmação ao constatar que:

Essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los. [...] E a mesma constatação se impõe, com algumas variantes, em todas as áreas, e todas as teorias sociológicas dão sua contribuição para explicar esse fenômeno: habitus de classe, contextos diferentes de racionalidade das escolhas, mobilização desigual das famílias. Em resumo, as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares (Dubet, 2008, p.542).

Essas três esferas configuram-se, se devidamente articuladas, como fundamentais para garantir o direito do ser humano à educação, em todas as

fases de sua vida, mas em especial a fase que corresponde à educação básica, já que é nesta fase que tanto o Estado como a família e a sociedade como um todo, devem zelar pelo acesso e permanência da criança na escola, bem como zelar pela qualidade dessa instituição, deveres que ficaram muito fragilizados após a pandemia, já que muitas escolas se depararam e ainda se deparam com um “abandono velado” pelo excesso de faltas dos alunos. Nesta perspectiva,

[...] comprometer-se com a promoção do direito à educação significa muito mais do que as legítimas lutas por mais vagas nas escolas, pleno desenvolvimento da infraestrutura do sistema escolar, melhores salários e mais reconhecimento para os professores ou a difusa luta por melhor qualidade em educação. Comprometer-se com a promoção desse direito é promover o respeito à dignidade humana e reconhecer, por meio de atitudes e propostas viáveis para o campo educacional, o valor absoluto e incondicionado da dignidade humana (Andrade, 2013, p.25).

Promover a dignidade humana por meio de atitudes e propostas viáveis corresponde a promover uma igualdade de base, defendida por Dubet (2008), que à luz do raciocínio de Rawls (2003) propõe que se tenha um nível de distribuição de recursos de modo a garantir que todos participem como iguais na sociedade.

O princípio de igualdade de base e sua noção de equidade supõe a correção de desigualdades em favor de quem tem menos na distribuição dos bens sociais. Remete à noção de que é razoável admitir uma distribuição de recursos que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social, o que contempla também o interesse de cada um. No caso da educação básica, poder-se-ia dizer: é razoável agir para que todos adquiram um nível determinado de conhecimento (ou de habilidades e competências) que garanta uma condição de cidadania e dignidade que lhes dê noção de autorrespeito, autoestima e lhes permita participar de forma igual de processos futuros cujo princípio de justiça possa ser, inclusive, o da meritocracia, em outro momento em que a noção de Direito já não é a do direito obrigatório (Dubet, 2008, p.66).

Desta forma, corrigir as desigualdades em favor de quem tem menos, poderia garantir uma trajetória mais justa, visto que as diferenças que se apresentariam, apenas se pautariam nas especificidades de cada sujeito, seus gostos e preferências, e não na oportunidade de acesso a cuidados básicos essenciais. No Brasil, alguns projetos governamentais têm, mesmo que

minimamente, tentando diminuir as desigualdades nas oportunidades de acesso a serviços essenciais, como por exemplo, o Programa Bolsa Família, Programa Universidade para Todos, Programa Nacional de Alimentação Escolar, A Lei de Cotas, também conhecida como Lei nº 12.711/2012 entre outras ações.¹³

Um outro documento legal que se compromete com a garantia do direito à educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a qual ratifica, regulamenta e estrutura o funcionamento da educação em todo o país com base nos princípios, fins, direitos e deveres enunciados na CF/1988. Dada sua importância à educação brasileira, Saviani (2008, p.2) destaca que a LDBEN é “[...] a lei maior da educação no país, por isso chamada, quando se quer acentuar sua importância, de carta magna da educação”. É a lei que define “[...] as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira”.

O artigo 4º da LDBEN nº 9.394/96, em seus incisos IX e XI, esclarecem, respectivamente, que os padrões mínimos de qualidade de ensino devem ser garantidos mediante a provisão de insumos necessários para tal e de uma alfabetização plena como requisito indispensável para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem.

Evidenciado aqui o direito indiscutível e inalienável à educação sistematizada e de qualidade, preocupa-nos, entretanto, o modo como esse direito vem sendo cerceado diante da fragilização a que foram expostas as instituições escolares durante o período pandêmico, aqui considerado desde o ano de 2020, quando apresentaram pouca estrutura material e pedagógica para lidar com as intempéries ocasionadas pelo prolongado tempo de afastamento de seus estudantes da rotina escolar.

A pandemia da COVID-19 provocou inúmeros desafios à garantia de igualdade de acesso e de permanência na escola, visto que restringiu a circulação de pessoas devido ao afastamento social. Cabe lembrar que muitos estudantes não tiveram acesso às aulas e atividades escolares durante o período mais rígido da pandemia, pois alguns entes federados ainda se organizavam na busca de soluções alternativas de acesso virtual ou presencial com restrições

¹³ Para conhecer mais os programas sociais do Governo Federal, acesse: <https://www.gov.br/secom/pt-br/aceso-a-informacao/comunicabr/lista-de-aco-es-e-programas>

aos estudantes e suas respectivas escolas, ou por tantos outros motivos, que ficaram visíveis durante a pandemia, como afirma Cavalheiro *et al.*:

As fragilidades dos sistemas educacionais tornaram-se mais visíveis em relação às questões estruturais como insegurança alimentar, falta de dispositivos para acessar a internet por todos os estudantes como direito humano fundamental, evidenciando as brutais discrepâncias socioeconômicas, culturais e de infraestrutura digital nas diversas redes de ensino [...] (Cavalheiro *et al.*, 2023, p.19).

Nesse sentido, o estudo de Barbosa *et al.* (2022) abordou os impactos da pandemia na aprendizagem de alunos da Educação Básica por meio de um levantamento da literatura mundial. Os autores expõem que as publicações identificadas sinalizam que a suspensão das aulas provocou uma lacuna inevitável na aprendizagem nesse período e que, para crianças de baixa renda, o efeito parece ter sido maior devido, também, a maiores dificuldades de continuidade do processo educativo, por meio do ensino remoto. Assim, como aponta Senhoras (2020), a pandemia potencializou as desigualdades sociais, visto que ampliou a assimetria social, econômica e educacional pré-existente em virtude do desigual acesso e uso das tecnologias digitais.

Gatti (2020) ressalta que nesse contexto, as secretarias e os conselhos de educação elaboraram orientações e propostas de ações para esse período emergencial, considerando as alterações do calendário, a educação em modalidade remota e o currículo escolar.

À título de exemplo, Cavalheiro *et al.* (2023) retrataram as ações de dois municípios, incluindo o qual faz parte do presente estudo, referente à adaptação da vida escolar de estudantes durante a pandemia da COVID-19, perante às quais puderam concluir:

O fato é que a decretação da pandemia evidenciou não somente as discrepâncias sociais, mas também a falta de um preparo para enfrentamento de situações adversas que atingem também a educação. Há uma expressão popular que traduz esse momento: “trocar o pneu do carro com ele em movimento”, é essa percepção obtida ao analisarmos as soluções encontradas por sistemas municipais de ensino, no enfrentamento da pandemia da COVID-19 (Cavalheiro *et al.*, 2023, p.20).

Por mais de um ano, milhões de estudantes estiveram afastados presencialmente das escolas, alguns mantendo um vínculo, mesmo que mínimo, através de plataformas digitais, outros tendo acesso a materiais impressos entregues periodicamente pela escola e outros tantos sem nenhum acesso, seja pela dificuldade de locomoção, sejam pelas condições econômicas ou pelas dificuldades familiares dos pais em auxiliarem os filhos.

Este cenário posicionou os holofotes sobre o debate acerca da garantia da qualidade da educação ofertada, uma vez que uma significativa parcela dos conteúdos previstos para aquele período, considerado como pandêmico, não foi sequer apresentada aos estudantes, ampliando a defasagem em seu processo de aprendizagem. Um plano curricular mínimo que se faz obrigatório dentro de condições normais de um ano letivo, em todo território nacional, teve que ser repensado dadas as condições adversas impostas pela pandemia.

Essa realidade, por ocasião do retorno presencial às escolas, ampliou o número de estudantes em situação de inadequação de aprendizagem ao ano em que estavam matriculados, sendo urgente um trabalho intenso de recuperação da aprendizagem (Andrade & Moreira, 2022).

No Brasil, instituiu-se, então, a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica¹⁴, objetivando, em parceria com estados e municípios, elaborar planos de recuperação da aprendizagem e de enfrentamento à evasão e ao abandono escolar. A partir desse decreto, governos estaduais e municipais deveriam traçar um plano de ação visando recompor a aprendizagem não consolidadas no período pandêmico. No próximo item deste tópico, veremos algumas iniciativas apresentadas por alguns estados e municípios no nosso país.

A recuperação da aprendizagem, muitas vezes atrelada ao fracasso escolar, é tema de pesquisa para diversos estudiosos, provenientes tanto do campo da educação, como de áreas correlatas (Bahia, 2002; Belther, 2007; Patto, 2009; Pereira, 2009; Oliveira, 2011; Yacovenco, 2011; Zibetti, 2012; Teixeira, 2013; Assis, 2015; Schemack, 2018; Messias, 2017; Prioste, 2020). A

¹⁴ Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Ver mais em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm

maior parte destes pesquisadores concorda com a ideia de que garantir uma política de recuperação da aprendizagem é também garantir o direito de acesso e permanência nas instituições escolares bem como a minimização da distância entre estudantes com alto e baixo rendimento escolar.

Neste sentido, Dubet (2008) chama a atenção para que, mesmo detendo recursos para a estruturação de um projeto de recuperação da aprendizagem, as escolas precisam pautar suas escolhas pedagógicas com base na compreensão de que todos devem ter respeitado seu direito de avançar nos estudos. Para ele, a escola deve construir seu projeto de ensino visando que todos os alunos alcancem um mínimo de aprendizagem necessário, para não se acentuarem as desigualdades escolares e, consequentemente, as desigualdades sociais. Uma escola democrática, no entendimento deste autor, é aquela que compreende que o fracasso escolar está intimamente ligado às desigualdades sociais, reforçadas por ela muitas vezes, e que não aceite que o insucesso escolar esteja ligado apenas ao desinteresse ou incapacidade do aluno.

Nas palavras de Bahia (2022, p.35), isso significa que “[...] a questão básica é, portanto, não apenas o acesso à escola, mas o acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento”. A autora traz uma reflexão bastante pertinente quanto ao entendimento que a escola traz diante do discurso do respeito à diversidade nos modos de aprender e no que ensinar em seu currículo, quando afirma que muitas vezes isso é traduzido como um “sucateamento” e um “rebaixamento” da qualidade de ensino visando a adequação ao público-alvo, porque

“[...] se corre o risco de, por considerar e respeitar esta diversidade, não se efetivar o investimento num ensino que garanta a aquisição de conhecimentos básicos e necessários a todos, mediado por critérios de avaliação consistentes e coerentes” (Bahia, 2022, p.36).

Apesar de ser claro para nós que todo processo de ensino e aprendizagem deve ser organizado e planejado, foi apenas na virada do século XX que o currículo se tornou objeto de estudo e preocupação, muito devido a organização jesuítica do ensino, à industrialização e, aqui no Brasil, ao

movimento da Escola Nova. Objeto de preocupação, era necessário definir quais conhecimentos eram necessários ensinar, por onde começá-los, em que ordem deveriam ser apresentados. Essas definições nunca foram fáceis. No entanto, uma definição de currículo já era considerada como “[...] plano formal de atividades/experiências de ensino e aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula” (Lopes e Macedo, 2001, p.21).

O que se entende por currículo hoje, passou por duas compreensões importantes, a do eficientismo, surgido nos EUA em resposta à crescente industrialização e a do progressivismo, trazido ao Brasil pelo movimento da Escola Nova. Para o eficientismo, o currículo escolar deveria ser cientificamente elaborado, pautado na eficácia, eficiência e economia, de modo a preparar os jovens para resolver problemas práticos e funcionais. Já na perspectiva progressista, o currículo deveria corresponder às demandas reais dos estudantes, de modo que fossem levados a agir de forma democrática e cooperativa, numa aprendizagem contínua acerca de assuntos que envolvam várias instituições da sociedade.

Posteriormente a estes movimentos principais, Ralph Tyler propõe, em 1949, a formulação de um currículo de ensino vinculando as ideias do eficientismo ao do progressivismo. No entanto, o primeiro prevalecia sobre o segundo, de modo que ele apresentou um modelo utilizado por muito tempo no Brasil, sem nenhuma contestação. Esse modelo estabelecia quatro etapas: definição de objetivos de ensino, seleção e criação de experiências de aprendizagem, organização dessas experiências com foco na eficiência do processo de ensino e avaliação do currículo.

Há de se considerar que esse modelo ainda é muito utilizado, visto que essa estrutura pode ser vista na organização dos documentos de publicação oficial em vários níveis e sistemas de ensino, evidenciando pouco avanço no que tange à efetivação de um currículo mais flexível e adaptado às múltiplas realidades brasileiras. Corrobora essa afirmação, Saul e Silva (2011):

A tradição brasileira em torno do currículo evidencia que as instâncias centrais dos sistemas/redes de ensino têm sido responsáveis por definir e controlar as políticas de currículo que são implementadas/

concretizadas nas escolas. Essa prática que tem como marca a lógica do controle técnico tem sido responsável por uma relação verticalizada e autoritária das esferas decisórias da administração pública para com as escolas (Saul e Silva, 2011, p.6).

Na mesma esteira dessa reflexão, Lopes e Macedo (2001) afirmam que essas correntes teóricas trazem elementos comuns no campo do currículo, mas que a construção curricular está para além de prescrições:

Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. A construção curricular é um processo do qual professores e mesmo alunos, podem e devem participar em diferentes momentos (Lopes e Macedo, 2001, p.25 e 26).

Ao longo do tempo, muitos estudiosos teceram suas críticas ao currículo escolar, passando por aquelas mais deterministas (Althusser, 1971; Baudelot e Establet, 1971; Boeles e Gintis, 1976), que consideravam a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir papéis já pré-determinados pelo capitalismo, alinhando a estrutura escolar com a estrutura dos meios de produção, e por outras menos deterministas, como a de Bourdieu e Passeron (1970). Para esses autores, a escola opera de modo a corresponder à classe média, organizando o conhecimento de modo a não ser acessível às classes mais abastadas, perpetuando a desigualdade entre classes.

Nessa tessitura de críticas ao currículo escolar de modo a entender seu papel na sociedade, Michael Young (1971) lança um movimento chamado de Nova Sociologia da Educação, que passa a considerar o currículo como espaço de reprodução simbólica, onde se começa a compreender que a escolha de determinados conhecimentos que merecem ser escolarizados são fruto de escolhas de determinados grupos da sociedade, legitimando, desta forma, esses grupos.

Essa linha de análise chega ao Brasil após a ditadura, com a redemocratização, através dos estudos de Michael Apple (1979) e das formulações de Paulo Freire, Demerval Saviani e Libâneo, estudiosos marcadamente marxistas. Para Apple, a questão principal a ser refletida é o modo como a escola se organiza de forma a corresponder a ideologia das

classes dominantes, tornado o capital cultural algo pensado por e para essas classes. Para Lopes e Macedo (2001), essa reflexão conduz a outros tantos questionamentos:

A pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre o conhecimento oficial e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo (Lopes e Macedo, 2001, p.31).

No Brasil, essas reflexões vinham de encontro ao esforço teórico que Paulo Freire empreitava, com sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Freire concebia o currículo como um processo que deveria incluir o mundo-da-vida do sujeito. Para ele, a prática das decisões e organização curriculares deve ser um movimento coletivo e democrático, onde cada ator desempenha papel importante e decisivo. Não se pode admitir a mera execução de um currículo pensado pela elite intelectual que, muitas vezes, é composta por empresários da educação, prontos para vender suas ideias e seus pacotes curriculares (Saul e Silva, 2011).

Entretanto, o currículo deve ser pensado com uma autonomia responsável, gerada na tensão entre forças internas e externas, de modo a não excluir a escola do direito de participar daquilo que lhe coloca em uma posição legal e legítima frente a sociedade, bem como não descaracterizar sua pertença àquele determinado grupo social mais regional e próprio, conferindo-lhe autenticidade.

Certamente não é apenas a estruturação adequada de um currículo escolar capaz de garantir a equidade na aprendizagem, haja vista tantos fatores influenciadores nos processos de aprendizagem, por nós aqui apresentados.

Entretanto, qualquer projeto que objetive a recuperação da aprendizagem deve oportunizar equidade na aprendizagem dos estudantes, pressupondo ações de curto, médio e longo prazo focadas nas dificuldades de cada criança e num currículo mínimo necessário à equidade social. Um projeto de recuperação da aprendizagem que corrobora o direito à educação de qualidade tem como

meta equiparar a aprendizagem dos estudantes a um nível minimamente adequado, de modo que eles possam, quando a educação não for mais um dever do Estado e as vagas não forem oferecidas de forma obrigatória, ter condições de um ponto de partida que não promova ou amplie mecanismos de exclusão nas escolas.

A partir destas considerações, acreditamos que a recuperação da aprendizagem da criança, destacando-se aqui o Ensino Fundamental, é um direito público subjetivo que deve ser garantido pelo Estado e articulado pelas instituições escolares em parceria constante com as famílias, de modo que os processos que visam a recuperação da aprendizagem oportunizem o aprofundamento dos conteúdos, diferentes estratégias de ensino, maior tempo para a aprendizagem e uma avaliação processual.

1.3 A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: LIÇÕES PARA NÃO SE ESQUECER

1.3.1 A educação como necessidade primária

A pandemia da COVID-19 trouxe a necessidade de reflexões pertinentes para vários setores da sociedade. A escola não foi uma exceção neste caso, pois mesmo não atendendo o público mais vulnerável à ação do vírus, crianças e adolescentes foram amplamente impactadas.

Fechadas quase todo o ano letivo de 2020 e abrindo lentamente em 2021, com pausas durante os grandes picos de contágio, as escolas brasileiras estiveram entre as que mais tempo permaneceram fechadas no mundo todo, prejudicando significativamente a aprendizagem e tornando mais árduo o processo de recuperação dos conteúdos escolares pouco ou não trabalhados. Um estudo encomendado pelo Estado de São Paulo em 2020 validado por pares de forma independente (Lichand *et al.*, 2022) sugere que os estudantes aprenderam cerca de 28% do se deveria aprender em uma situação de ensino presencial. De acordo com Dias:

[...] esse impacto se verificou em todos os países diretamente afetados pela pandemia. Porém, uns foram mais fortemente afetados do que outros. Em média, os alunos em todo o mundo estão oito meses atrasados em relação ao que estariam na ausência da pandemia. Esse impacto, como esperado, foi menor nos sistemas educacionais de alto desempenho, como os da América do Norte e da Europa; nesse caso, os alunos estão, em média, atrasados de um a cinco meses. Por outro lado, nos países que já apresentavam déficits importantes de aprendizagens mesmo antes da pandemia, como os da América Latina, o atraso escolar encontra-se na faixa de nove a quinze meses (Dias, 2022, p.862).

No entanto, seria ingênuo de nossa parte acreditar que o déficit na aprendizagem considerado nos dias de hoje, pós pandemia, tenham sido fruto exclusivo, se não em sua maior parte, do longo período de ausência das crianças nas escolas.

Há que se considerar que o Brasil, mesmo apresentando avanços positivos nas políticas educacionais nas últimas décadas, ainda estava aquém dos níveis apresentados por países desenvolvidos ou até mesmo de alguns dos seus países vizinhos¹⁵. Os avanços até então conseguidos, foram sendo desconstruídos ao longo do governo instaurado após o golpe de 2016¹⁶ e do governo do atual inelegível¹⁷ ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

Fato é que, mesmo a educação não sendo considerada, de imediato, como setor com status primário durante a vigência da pandemia, visto haver outras urgências para serem atendidas, no que tange à preservação da vida, aos poucos seu status foi alterado, levando em conta a compreensão de que uma pandemia global acarreta não apenas prejuízos físicos e econômicos, mas

¹⁵ De acordo com a avaliação Programa Internacional de Avaliação dos estudantes (Pisa) 2022, o Brasil se encontra, nas pontuações de Matemática e Leitura, atrás de países como Chile, Costa Rica, Uruguai e México. Ver resultados em: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/53f23881-en/index.html?itemId=/content/publication/53f23881-en>

¹⁶ Referimo-nos ao processo de *impeachment* de Dilma Rousseff aprovado em no dia 31 de agosto de 2016, considerado como um golpe ao regime democrático de direito (Ver mais em Singer et. al., 2016; Bastos, 2016; Mattos et. al. 2016)

¹⁷ Jair Messias Bolsonaro, por maioria de votos no Tribunal Superior Eleitoral, em 30 de junho de 2023, tornou-se inelegível. Ver mais em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Junho/por-maioria-de-votos-tse-declara-bolsonaro-inelegivel-por-8-anos#:~:text=Ficou%20reconhecida%20a%20pr%C3%A1tica%20de,de%20julho%20do%20ano%20passado.>

também emocionais e sociais, bem como no desenvolvimento da criança e do adolescente. Como afirma Sartori:

No contexto da COVID-19, crianças e adolescentes foram vítimas ocultas da pandemia, pois, apesar de não serem o grupo mais afetado em relação ao número de contaminações, foram expostos aos riscos relacionados às questões de acesso à educação e a outros direitos sociais (Sartori, 2021, p.97).

Ainda de acordo com Sartori (2021), é importante considerar que a crise na aprendizagem dos estudantes, vivenciada após o período mais crítico da pandemia, faz parte de uma tessitura social mais abrangente. Desta forma, compreendemos que essa crise já existia, sendo descortinada e agravada com o período pandêmico. O sucateamento que a educação vem sofrendo fragilizou os sistemas de ensino, que demoraram ao buscar respostas e definir ações de enfrentamento às defasagens na aprendizagem, ampliadas pelos estendidos dias de afastamento escolar.

No entender de Boaventura (2020), a crise provocada pela COVID-19 foi acentuada porque o mundo já vivia uma crise causada pelo neoliberalismo há mais de 30 anos, na qual a redução de gastos em setores essenciais para a sociedade potencializou a crise sanitária. Daí a sua periculosidade.

Diferente de um desastre ambiental, que evidencia a quaisquer olhos suas graves consequências na estrutura física e organizacional de uma comunidade, deixando visíveis fragilidades como a falta de moradia, a fome, as doenças, a perda de entes queridos, o abalo emocional; um desastre biológico, como foi a propagação do vírus SARS-CoV-2 pelo mundo, além das consequências imediatamente visíveis, deixa também consequências tardiamente perceptíveis, porque de longo prazo e com baixo risco para a preservação da vida, como é o caso da defasagem na aprendizagem dos estudantes.

Se por um lado consideramos vulneráveis aquelas pessoas que estão em risco de vida eminente ou que estão privadas de suas necessidades vitais, por outro não podemos deixar de considerar como vulneráveis aqueles que foram ou estão privados de serviços essenciais para seu desenvolvimento integral, tendo a educação ponto fundamental e a escola como lugar imprescindível. Isso

porque “[...] a educação sustenta todas as trajetórias de desenvolvimento pessoal e social e porque está fortemente ligada a quase todos os aspectos da vida das crianças [...]” (Khen, 2023, p. 244, tradução nossa).

A realidade imposta pela pandemia pode ser caracterizada como uma catástrofe, visto que causou mudanças drásticas para diferentes comunidades, diferentes faixas etárias e com múltiplas necessidades básicas. De acordo com Valêncio (2018), uma catástrofe existe ou se sustenta na medida em que ainda haja rupturas, causadas com base na normalidade que se tinha no passado. Para ela, uma catástrofe pode ser entendida como uma situação que causa um estresse coletivo devido a perdas materiais, sociais e simbólicas, sendo que isso “[...] altera a vida dos grupos afetados, pois as rotinas jamais voltarão a ser como eram e tampouco se desenrolarão conforme aquilo que antes se previa ou esperava” (Valêncio, 2018, p. 508).

Rupturas foram uma realidade para todas as crianças e adolescentes, que viram suas rotinas escolares serem consideravelmente alteradas durante o período mais rígido da pandemia, tendo sido imersas em plataformas virtuais de ensino, quando favorecidas com esse recurso, ou mesmo tendo que contar com a ajuda de familiares, que desempenharam o papel de professores por um longo período.

Ainda refletindo a afirmação de Valêncio (2018), mesmo após o retorno às aulas presenciais, a rotina escolar não voltou a ser como era e tampouco se desenrolou como se previa antes, visto que o impacto emocional vivido pelos estudantes norteou todo o trabalho dos professores, que por mais um longo período deixaram de lado seus planejamentos pedagógicos e sua justa preocupação com os conteúdos escolares, para acolherem as crianças e os adolescentes em suas angústias, tristezas, ansiedades e a tão necessária ressocialização.

Num estudo realizado por esta pesquisadora (Martins *et al.*, 2024), que entrevistou cinco professoras do primeiro ano do ensino fundamental acerca dos espaços de acolher e brincar após a pandemia, revelou que os primeiros desafios encontrados por crianças e seus professores situam-se na esfera da socialização, no cuidado de si e do outro. As professoras relataram que a falta de convivência durante a pandemia exigiu da escola um esforço mútuo em prol

da adaptação ao convívio coletivo, ao respeito aos combinados que regem um espaço compartilhado e ao respeito com o outro.

A pandemia revelou que não estamos preparados para lidar com todas as consequências de uma catástrofe. Se sempre foi difícil lidar com as perdas materiais e emocionais que uma crise local impõe sobre uma comunidade, maiores foram os desafios de se enfrentar uma crise sanitária global, que escandalizou os já considerados vulneráveis e produziu outros.

Para Marchezini (2020), as crianças e adolescentes em idade escolar estão entre os grupos mais vulneráveis da sociedade, pois estão sujeitos a vulnerabilidade física, a vulnerabilidade cognitiva e a vulnerabilidade emocional/psíquica, visto que “[...] crianças precisam de máxima proteção emocional em situações que demandam controle e calma para pensar e agir de forma adequada” (Marchezini, 2020, p.165).

Somadas a essas reflexões, pesquisas que envolvem situações de riscos para a população, trazem, em sua grande maioria, ações desenvolvidas por governos ou entidades visando mitigar perdas e danos materiais, bem como preparar a população para a prevenção e conscientização de riscos através de projetos de educação ambiental (Freitas *et.al.*, 2012; Amaro, 2018; Valêncio, 2018; Marchezini *et al.*, 2018; Matsuo *et. al*, 2019; Ciccotti *et. al*, 2020; Gregório e Soares, 2024), o que torna mais difícil gerenciar ações voltadas para mitigação de perdas no processo de aprendizagem causadas pelo longo e generalizado afastamento escolar, visto não se encontrar na literatura acadêmica brasileira, datada antes da pandemia, abordagens sobre a temática.

Recentemente, algumas publicações têm se debruçado nas questões sobre os danos à aprendizagem de crianças e adolescentes em situações de guerras prolongadas, como é o caso da Ucrânia, por exemplo (Skwirczynska *et al.*, 2022; Skrypchenko, 2023; Chovpan, 2023; Khen, 2023; Zamkowska, 2024).

Em seu estudo, Khen (2023), fornece dados empíricos sobre a forma como o direito à educação é ameaçado durante os conflitos armados e oferece recomendações sobre o que a comunidade internacional pode fazer para garantir este direito, tanto quanto possível, durante e imediatamente após o conflito armado. Na mesma linha, Zamkowska (2024) discute a questão de como a violação do direito à educação durante conflitos armados pode ser reparada.

Utiliza a guerra Rússia-Ucrânia (2022) como estudo de caso. Já Chovpan (2023), em seu estudo, compara a forma como os filhos dos refugiados ucranianos são incluídos nos sistemas escolares da Polônia, Alemanha e Reino Unido. São analisados os principais fatores que influenciam a adaptação escolar das crianças refugiadas.

Consideramos que o enfoque de Zamkowska (2024) e Khen (2023) foi para a recuperação estrutural dos prédios escolares e da garantia de serviços primários que possibilitem o retorno das crianças às escolas, com base na retratação do país de oposição no conflito armado e da ajuda financeira internacional, como medida de preservar às crianças e adolescentes, o direito fundamental à educação.

O olhar de pesquisadores acerca de uma catástrofe prolongada, que é o caso da guerra na Ucrânia e na Rússia, por exemplo, mas também do período pandêmico da COVID-19, leva-nos refletir que muitas vezes, ao final de um evento traumático, rapidamente as instituições responsáveis pela proteção da população, ao sanarem as necessidades primárias das comunidades, dão por encerrada a catástrofe, desconsiderando outras necessidades também primárias, como a educação. Isto porque “[...] embora a educação seja fundamental para a vida das crianças e deva ser uma prioridade máxima para crianças num país em crise, é muitas vezes o primeiro serviço a ser suspenso e o último a ser retomado” (Khen, 2023, p.250, tradução nossa).

A partir de um estudo sobre *slow violence*, especialmente na perspectiva de Nixon, Valêncio (2018) considera-a como sendo a subordinação forçada do tempo social dos sofredores perante o tempo cronológico das instituições que determinam o fim da catástrofe, acreditamos que a pandemia não terminou assim que todas as instituições voltaram a funcionar, pois ainda havia muitas questões primárias a serem consideradas.

Nesse sentido, Lourenço e Almeida (2018) criticam o uso pouco aprofundado da palavra recuperação por órgãos responsáveis pela rede de proteção da população, em geral aos vinculados com a saúde e segurança. Para estes pesquisadores, o termo recuperação corresponde à “[...] intervenção de consolidação e reconstrução, decorrendo durante mais tempo, com intervenções de médio e longo prazo” (Lourenço; Almeida, 2018, p.19).

Sendo assim, podemos afirmar que os efeitos causados pela pandemia ainda não cessaram. Possa ser que o vírus tenha atenuado sua ação biológica nos corpos humanos, muito devido à cobertura vacinal, mas as populações, em especial as mais vulneráveis, continuam a sentir as consequências do longo período de privações sociais, econômicas e educativas.

As instituições responsáveis pela prestação de serviços essenciais carecem compreender que a população deposita nelas a confiança de que zelarão pela garantia de suas necessidades básicas, inicialmente, mas também da recuperação a médio e longo prazo daquilo que lhes foi privado, sendo a educação a mais emergente. Desta forma, é fundamental transpor o tempo cronológico que findou a pandemia e reconhecer que “[...] o tempo social desses processos, cujas vítimas estão no centro, deveria sobrepor à mensuração meramente cronológica de algum aspecto técnico em particular” (Valêncio, 2018, p. 510).

Nessa perspectiva, apresentaremos nas linhas que se seguem, algumas iniciativas que objetivaram a mitigação de perdas e danos nos processos de aprendizagem implementadas logo após o retorno dos estudantes às instituições escolares, tanto em nível nacional como internacional, no intuito de compilar algumas propostas que colaborarão com futuras ações pedagógicas de recuperação escolar.

1.3.2 Muitos caminhos, um só objetivo: a aprendizagem como direito fundamental

O período em que os estudantes e professores estiveram afastados fisicamente das instituições escolares, durante a pandemia global da COVID-19, trouxe diversas inquietações para o contexto educacional, visto este período ter sido algo inédito para todos. Professores tiveram que aprender a ministrar suas aulas em plataformas digitais de ensino e a adaptar suas propostas de modo a serem gerenciadas pelos pais e estudantes. Por outro lado, famílias e alunos sentiram o impacto da rotina escolar invadirem suas casas, ao mesmo tempo que gerenciavam suas próprias sobrevivências.

O que, inicialmente, parecia que ia durar apenas um período curto de tempo, transformou-se em praticamente um ano e meio de distanciamento das escolas. Ao depararam-se, gradativamente, com essa realidade, gestores educacionais e professores passaram a repensar como seria o retorno às aulas, quais perdas na aprendizagem deveriam ser priorizadas, como recuperar um tempo que não voltaria, dando aos estudantes condições de avançar nos estudos.

Reflexões como essas motivaram a elaboração de diferentes iniciativas em todo o mundo, por meio de instituições governamentais oficiais, de organizações não-governamentais públicas e privadas, de escolas e professores. Obviamente não conseguiremos, neste trabalho, explanar todas as ações articuladas em benefício da recuperação da aprendizagem de estudantes privados de suas escolas por mais de um ano, porém acreditamos ser de suma importância o levantamento de algumas delas.

Começando em nível nacional, buscamos conhecer as ações desenvolvidas em alguns estados e municípios do Brasil, que apresentou normativa em nível federal, a partir da qual cada ente federativo adaptou às suas necessidades e realidades¹⁸. É importante salientar que a maioria dos programas brasileiros aqui apresentados já existiam antes da pandemia, no entanto sofreram mudanças para atender às demandas impostas pelo período pandêmico e em resposta ao decreto nº 11.079/2022. O mesmo ocorreu com os programas internacionais.

Em 2022, o Governo do Estado do Ceará desenvolveu um programa de recomposição da aprendizagem, o PAIC, Programa Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Lei nº 14.026 de 2007, porém ampliado por ocasião da pandemia, sendo chamado de MAIS PAIC, tendo por objetivo o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses estivessem no 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade/série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização.

¹⁸ Decreto nº 11.079/22, que instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.

De acordo com Fernandes *et al.* (2022) o programa prevê alocação de mais recursos financeiros para o Ensino Fundamental, principalmente nas séries de alfabetização, inclusive priorizando o plano de carreira dos professores alfabetizadores a partir de indicadores de desempenho. Após avaliação diagnóstica de toda a rede estadual dos alunos de 2º, 5º e 9º anos, o MAIS PAIC lançou o PCP - Plano Curricular Prioritário, estabelecendo as habilidades e competências essenciais da BNCC para a Educação Básica, visando a recomposição da aprendizagem. O PCP produziu cadernos de atividades de Português e Matemática (PAIC Voando Mais alto)¹⁹, que foram trabalhados com os alunos no ano de 2022. Na avaliação dos pesquisadores que empreenderam um estudo sobre o programa:

O Paic Voando Mais Alto reforça a pactuação de esforços da Secretaria da Educação do Estado do Ceará com as redes municipais de ensino, contribuindo com as intervenções nos desafios de aprendizagem remanescentes da pandemia nas redes de ensino que já vêm sendo realizadas. O material foi utilizado, vivenciado e protagonizado por quem faz o chão da sala de aula, alunos e professores deram vida a estes documentos, as ações construídas nos municípios foram instrumentos para enriquecê-los com suas práticas exitosas e, com isso, ajudar a educação cearense a voar ainda mais alto. (Fernandes, *et al.*, p.15).

É importante destacar que esse programa desenvolveu a maior parte das ações no ano letivo de 2022, já que a grande maioria das escolas brasileiras retomaram as aulas presenciais no segundo semestre de 2021, de modo escalonado e com foco no acolhimento e ressocialização.

Na mesma linha de tempo, Duarte *et al.* (2022) apresentaram e analisaram o Programa de Recomposição de Aprendizagens (PRA), uma política educacional do Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, implementada após o retorno das atividades presenciais, com o objetivo de recompor as aprendizagens essenciais e reduzir as desigualdades escolares. A análise documental foi baseada na Resolução nº 4.026, de 2 de maio de 2022, que criou e implementou o PRA-MS. De acordo com os pesquisadores, o PRA prevê

¹⁹ Os cadernos do programa estão disponíveis em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>

estratégias de intervenção na aprendizagem e na consolidação de habilidades consideradas importantes e para a trajetória escolar do estudante para que possa ocorrer em sua integralidade, com o objetivo de reduzir as desigualdades de aprendizagem entre os estudantes.

O PRA institui um responsável pelo programa, que deve ser um profissional da educação lotado na própria unidade escolar, responsável por articular a elaboração de um plano de recomposição das aprendizagens e que, para isso, recebe bolsa incentivo durante esse período, com a supervisão do coordenador pedagógico, que também recebe uma bolsa de incentivo e é responsável pela supervisão e monitoramento do programa. Por sua vez, o governo do estado fornece uma matriz de habilidades prioritárias, um questionário socioemocional para os alunos e formação continuada para os profissionais do ensino.²⁰

Segundo Moltocaro e Figueiredo (2023, p.05), a proposta se volta para uma intervenção pedagógica em conjunto, “[...] ou seja, toda a escola deve reunir esforços e trabalhar para minimizar a desigualdade, focando na consolidação de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do estudante”.

No âmbito da Secretaria Estadual de São Paulo, diversas ações articuladas objetivaram a recuperação da aprendizagem, principalmente a partir de dados obtidos com a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), aplicada a todos os alunos das escolas estaduais.

Essas avaliações já ocorriam antes da pandemia, porém de forma presencial. Ao analisarem os resultados da AAP de 2019 e 2020, Lichand *et al.* (2022) afirmam que houve uma perda de cerca de 75% na aprendizagem de um ano para o outro, devido ao ensino remoto. Isso ainda dentro de um contexto amostral selecionado em 2020, já que a evasão escolar se acentuou no último trimestre. Os dados revelam que em 2020, os estudantes aprenderam 40% do

²⁰ Para conhecer mais sobre o programa, acessar:
<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/899e04513bc49c510425896b004a731b?OpenDocument>

que aprenderiam nas aulas presenciais de Português e 20% do que aprenderiam nas aulas presenciais de Matemática.

Na vigência do período mais crítico da pandemia, o Governo do Estado de São Paulo lançou o Centro de Mídias da Educação (CMSP), uma plataforma onde os alunos tinham acesso a aulas ao vivo, videoaulas e outros conteúdos pedagógicos. Além disso, firmou parceria com a TV Cultura para a transmissão das aulas por meio de canais digitais (Cunha, 2022).

No âmbito da Secretaria Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, além dessas possibilidades, a prefeitura distribuiu em 2020 e 2021, os cadernos Trilhas da Aprendizagem²¹. Esses cadernos foram elaborados em conformidade com o currículo da cidade, com o objetivo de assegurar a aprendizagem durante o período de suspensão do atendimento presencial.

O município de São Paulo comprou tablets e chips para os alunos, para garantir o acesso dos estudantes às aulas remotas através do Google Sala de Aula, diante da Normativa SME nº 01, de 28/01/2021, que determinou o ensino via esta plataforma como obrigatório. Os tablets e chips foram entregues em março daquele mesmo ano aos alunos, em regime de comodato até a conclusão, pelo aluno, do Ensino Fundamental.

No final de 2021, a Instrução Normativa SME nº 50, de 09/12/2021, instituiu diversas ações de recuperação da aprendizagem no período regular, contando com ações de avaliação diagnóstica, resultado do SARESP, estagiários para o ciclo de alfabetização, Programa Parceiros da Aprendizagem, auxílio do Professor Orientador de Área, e ações de recuperação paralela no contraturno, chamado de Projeto de Apoio Pedagógico (PAP)²², com carga horária de 4h semanais. Essas estratégias de apoio e recuperação da aprendizagem foram amplamente analisadas por Silva (2022), que concluiu que

²¹ Conheça o material: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/palavra/trilhas-de-aprendizagens/>

²² Ver projeto PAP na íntegra: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/documento-orientador-do-projeto-de-apoio-pedagogico-pap-2022/#:~:text=Documento%20orientador%20do%20Projeto%20de%20Apoio%20Pedag%C3%B3gico%20%E2%80%93%20PAP%202022&text=Documento%20publicado%20com%20o%20objetivo,de%20aprendizagens%20de%20cada%20estudante.>

o município de São Paulo apresentou limitação no alcance das políticas adotadas para atender aos estudantes.

É importante ressaltar que, no levantamento documental para esta pesquisa, foi possível constatar que o Brasil apresenta normativas que regulam, de uma forma geral e generalizada, a recuperação da aprendizagem dos estudantes, como vimos com maior profundidade no item 1.1 desta tese e que, em 2022, publicou um decreto mais específico para isso, o Decreto nº 11.079/22, que instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.

Quanto ao levantamento bibliográfico, as pesquisas publicadas antes da pandemia contribuíram com suas reflexões acerca das políticas públicas de estados e municípios diversos ou estudos de caso (Bahia, 2002; Belther, 2007; Patto, 2009; Pereira, 2009; Oliveira, 2011; Yacovenko, 2011; Zibetti, 2012; Teixeira, 2013; Assis, 2015; Schemack, 2018; Messias, 2017; Prioeste, 2020). Não encontramos, no entanto, registros ou trabalhos compartilhando experiências de recomposição da aprendizagem organizadas como resposta para eventos traumáticos ocorridos no Brasil, como as enchentes, rompimento de barreiras de rejeitos minerais, deslizamento de encostas, entre outros.

Talvez isso explique a reação lenta de estados e municípios ao proporem soluções de enfrentamento às perdas de aprendizagem durante a pandemia da COVID-19 e ao período demasiadamente estendido de fechamento das escolas brasileiras, que foi um dos maiores do mundo.

Essa realidade também nos coloca um alerta para a necessidade de políticas públicas que considerem a educação como um serviço de status primário quando ocorrem desastres naturais ou biológicos, visto que as ações desenvolvidas pelos poderes públicos se limitam a proteção imediata da vida e a reconstrução física e estrutural do local afetado.

Algumas proposições de enfrentamento à crise na aprendizagem, acentuada no período pandêmico, advém de exemplos internacionais ou por indicações de organizações não-governamentais, como veremos a seguir. É essencial destacar que nenhuma proposta deve ser considerada como passível de implementação na realidade educacional brasileira, sem a devida observância de aspectos fundamentais como os resultados de uma avaliação

diagnóstica, as necessidades da comunidade escolar e o projeto político pedagógico das instituições.

Em 2021, o Instituto Vozes da Educação²³, apoiado financeiramente pela Fundação Lemann e pelo Instituto Natura, publicou um caderno que compilou diversas iniciativas em prol a recomposição da aprendizagem, fragilizada no período pandêmico, com o objetivo de apoiar as redes de ensino para que pudessem ter subsídios para construir seus próprios programas. Sem colocar em debate o mérito acadêmico deste estudo, mas com a intenção de buscar iniciativas globais para o trato das perdas na aprendizagem de escolares em todo o mundo, procuramos destacar propostas que vêm de encontro com as necessidades e realidades das redes de ensino no Brasil.

Faz-se necessário, no entanto, esclarecer que algumas iniciativas propostas pelo Instituto Vozes da Educação dialogam fortemente com os pressupostos neoliberais para a educação, sendo a precarização do trabalho fortemente evidenciada, ao apoiar ações articuladas por tutores sem formação pedagógica, bem como o incentivo e apoio a programas educativos pautados em métricas muitas vezes impossíveis de se alcançar, visto que bons resultados em avaliações de larga escala são fruto, também, de investimento financeiro na educação, o que não ocorre em igual proporção entre os países do mundo.

Entende-se neoliberalismo como sendo uma política ideológica e teórica embasada no Capitalismo²⁴, trazendo como premissas a lógica de mercado, a incapacidade da gerência do país pelo Estado e a parceria público/privado. De acordo com Anderson (1996, p.56) “[...] trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo a sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”.

O ambicioso projeto neoliberal impacta diretamente a escola, de modo que a economia e a competitividade passam a nortear suas ações. Essa nova

²³ É uma organização de consultoria, que busca experiências educacionais de sucesso para produzir seus documentos, sempre por encomenda de uma instituição do terceiro setor. Ver mais em: <https://vozesdaeducacao.com.br/servicos/>

²⁴ Relação de produção onde a força de trabalho é tida como mercadoria, possuindo seu valor de troca dentro de uma organização de classes onde o proprietário dispõe dos meios e instrumentos de trabalho e o assalariado troca sua força de trabalho por dinheiro (capital). Ver mais sobre Capitalismo em Frigotto (1984)

mentalidade passa a permear desde projetos de iniciativas governamentais, financiadas amplamente pelo Banco Mundial, principal financiador de projetos de desenvolvimento de países subdesenvolvidos a partir da década de 90 (Torres, 2000), quanto as não governamentais, através de organizações como Instituto Vozes da Educação, a Fundação Lemann e o Instituto Natura.

Em detrimento a esses e tantos outros ônus, consideramos incorporar esse estudo em nossa tese, já que grande parte dos governos, gestores educacionais e professores têm acesso a este documento. Ignorar tal fato nos distancia da possibilidade de estabelecer diálogos entre aqueles que compõe o universo da educação, mesmo que a intenção primeira de alguns seja o lucro em detrimento do bem estar social.

Sendo assim, começamos com a ideia principal defendida pelo Instituto Vozes da Educação, que afirma que programas de recuperação da aprendizagem tradicionais, onde estudantes são separados de suas turmas e foca-se nas habilidades não atingidas de anos anteriores, surtem pouco efeito na aprendizagem de fato. A equipe do instituto apoia as iniciativas de aceleração dos estudos, onde desprioriza-se conteúdos repetidos e prioriza-se o letramento e a numeracia²⁵ (Vozes da Educação, 2021).

Um programa apresentado nessa perspectiva é o “Accelerated Education Programmes - AEP” (Programas de Educação Acelerada, PEA – tradução nossa), apoiado também pelo Unicef. Voltado para estudantes de 10 a 18 anos, que estão fora do sistema escolar formal ou que ficaram longe da escola por um longo período, devido crises sanitárias ou guerras, a ideia é priorizar habilidades específicas do currículo, para que ele seja cumprido em menor tempo e, assim, o estudante seja inserido no ensino formal na etapa indicada para sua idade, ou seja, em seu nível certo. A experiência em Bangladesh, por exemplo, cobriu três anos escolares em um. No Afeganistão, a iniciativa remunera os professores do AEP em dobro.

Na mesma linha, o programa “Teaching at the Right Level - TaRL (Ensinando no nível certo), desenvolvido pela Ong indiana Pratham, foi

²⁵ A [Política Nacional de Alfabetização \(PNA\)](#) estabelece a Numeracia como a habilidade de aplicar o conhecimento dos números e suas relações aos usos práticos do dia a dia, em diferentes situações comunicativas.

implementado em vários países africanos. O programa consiste em avaliar os níveis de leitura e matemática dos estudantes e a partir disso, são feitos agrupamentos por nível, e não por idade, por um tempo determinado, com foco em habilidades estruturantes nessas áreas. Nesse período, o currículo é deixado de lado.

O programa pode ser implementado em dois modelos. O primeiro, chamado “Acampamento de aprendizagem”, os grupos organizados por nível permanecem juntos cerca de 3 horas diárias, durante 6 a 10 dias consecutivos. Esses acampamentos acontecem várias vezes ao longo do ano. O segundo modelo precisa da parceria governamental, pois requer contratação de professores que fiquem com estes grupos por cerca de 2 horas diárias. De acordo com o levantamento realizado:

Na Zâmbia, os resultados da aprendizagem melhoraram significativamente durante o período piloto do TaRL. A proporção de crianças que não sabiam ler uma carta caiu de 33% para 8%, e a proporção de crianças que leem com proficiência básica cresceu de 34% para 52%. Em Matemática, a proporção de alunos no grupo iniciante caiu de 44% para 28% e a proporção de alunos com proficiência básica aumentou de 32% para 50% (Vozes da Educação, 2021, p.25).

O governo do Estado de São Paulo, inspirando-se no programa “Teaching at the Right Level – TaRL, criou o projeto Aprender Juntos, específico para a recuperação da aprendizagem. Instituído pela Resolução SEDUC nº 96, de 08/10/2021, organizou o reagrupamento temporário de estudantes de acordo com as necessidades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, diagnosticadas a partir de instrumentos de avaliação diversos, e, a partir disso, a realização de atividades diferenciadas. O projeto utiliza como recursos os livros do PNLD, do Projeto Aprender Sempre e a plataforma Khan Academy. De acordo com o levantamento feito pelo Instituto Natura e a Fundação Lemann, o projeto

É realizado pelo menos um dia por semana, durante o turno regular, e pode ser composto por estudantes de diferentes turmas e anos. O que se busca é reagrupar temporariamente os estudantes por níveis de aprendizagem próximos. Todos os alunos das turmas são reagrupados e a escola decide se o reagrupamento será para as duas disciplinas ou para apenas uma delas. Os agrupamentos são provisórios e ocorrem ao longo do ano letivo. À medida que os estudantes avançam na

aprendizagem, podem mudar de agrupamento. (Natura, Lemann, 2022, p.36)

Na América Latina, um dos primeiros a adotar a TaRL como metodologia de trabalho para a recuperação da aprendizagem foi o México, por meio da articulação entre a Veracruzana e o Centro de Investigações e estudos superiores em Antropologia social.

Com o apoio do governo mexicano, implementaram o Programa de Medição de Aprendizagem Independente (MIA em espanhol - Programa de Medición Independiente de Aprendizajes), que organiza grupos de crianças no mesmo nível de leitura e de matemática, a partir de uma avaliação diagnóstica (Unicef, 2023).

A avaliação de leitura organiza os alunos em três níveis: principiante, elementar e básico, traçando objetivos bem definidos para cada nível, que incorpora desde a leitura de textos simples até a elaboração textual com autoria. A avaliação de Matemática, também organiza os alunos nos mesmos três níveis, que objetivam desde a compreensão do sistema de numeração decimal, até a resolução de problemas com fração.

O programa tem três frentes de trabalho. Os cursos de verão, que acontecem em espaço extraescolar durante três semanas, e pode contar com professores e outros atores, pois também conta com atividades esportivas. As intervenções extraclasse, que acontecem fora do ambiente escolar, como bibliotecas, salões de igreja ou até outras escolas. Essa frente de trabalho conta com a parceria de universidades e estudantes universitários. E os acampamentos MIA, que podem acontecer de três a cinco vezes por semana, onde cada docente se responsabiliza por um grupo com 20 crianças de um mesmo nível.

O acampamento conta com 20 sessões de leitura e 20 sessões de Matemática, com tempo de 90 minutos. É importante destacar que para os acampamentos, foi desenvolvido um manual com as 20 sessões de Leitura e Matemática. O acampamento inicia e finaliza com uma avaliação dos resultados.

Segundo o UNICEF (2023), o Programa MIA, para ter sucesso, necessita buscar parceiros para além da escola e a comunidade precisa se envolver, principalmente cedendo espaços físicos, como salões, bibliotecas, clubes etc.

Os professores precisam de formação contínua e de apoio no decorrer do programa.

Outra iniciativa que visa a recuperação da aprendizagem é a do governo de Buenos Aires, chamada de Programa Escolas de Verão. A capital da Argentina já contava com as Escolas de Verão desde 2014, mas por conta da pandemia, incorporou a recomposição da aprendizagem na versão 2020/2021, focando a matrícula de alunos com promoção acompanhada ou em processo. As turmas tinham em torno de 9 alunos por professor. O programa teve a duração de 30 dias, ofertando aulas em diversas áreas e atividades recreativas. Os professores foram contratados por um edital simples e as avaliações dos estudantes foram encaminhadas para suas respectivas escolas regulares.

Também presente no estudo do Instituto Vozes da Educação e que tem potencial para colaborar com a recomposição da aprendizagem, é o “Reading Recovery” (Recuperação de Leitura – tradução nossa), implementado no Canadá pelo instituto The Canadian Institute of Reading Recovery. Consiste em aulas diárias de reforço para crianças em processo de alfabetização, mas que já demonstram dificuldades. Essas aulas diárias são extraclasse e têm duração de cerca de 30 minutos, ministradas pelos próprios professores da escola. Os professores recebem uma formação continuada ao longo do programa e recebem, ao final, um certificado em nível de pós-graduação.

Propostas como estas são válidas para a recomposição e recuperação da aprendizagem em variadas circunstâncias, podendo ser adaptadas em ocasiões em que a defasagem na aprendizagem dos conteúdos escolares atinge um número significativo de estudantes, como em decorrência da pandemia da COVID-19 ou mesmo pós conflito armado.

Países da América Latina já apresentavam resultados fragilizados em seu processo educativo antes mesmo da pandemia, levando-nos a acreditar que programas que visam a recuperação da aprendizagem devam incorporar-se às políticas para a educação, cabendo aos estados garantirem normativas adequadas e investimentos robustos para a implementação deles.

2. REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este tópico é como um mapa que mostra como chegar ao tesouro. Mostra pontos de referência essenciais para visualizar o caminho que foi percorrido e, mais que isso, porque foi percorrido desta forma e não de outra.

Primeiramente este mapa mostra o ponto de partida, que é a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Só se tem uma visão ampla de toda a trajetória até o tesouro se, neste ponto de partida, colocar as lentes que ajudarão a entender que todo processo de pesquisa está histórica e socialmente situado.

Passando pelos conceitos de Vivências, Significados e Sentidos, poderá perceber que, mesmo esse caminho sendo subjetivo e único, ele ecoa compreensões que podem estabelecer diálogos mais amplos e cientificamente válidos.

Quase chegando ao baú, encontrará pistas que explicarão de que forma esse tesouro foi composto, pequenas pedras preciosas que recebem os nomes de: diários de campo e entrevistas semiestruturadas.

Será uma grande surpresa quando, ao abrir o baú, encontrar duas escolas que atendem estudantes do Ensino Fundamental, professoras e orientadoras pedagógicas. Elas são o tesouro.

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este estudo apoia-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski quando busca compreender seu objeto de estudo a partir de seu movimento histórico dentro da educação brasileira e da dialeticidade dos sujeitos implicados nesta pesquisa com os processos de aprendizagem.

De acordo com Freitas (2002), a Teoria Histórico-Cultural, doravante THC, ou abordagem sócio-histórica (Freitas, 2002; Molon, 2008; Beáton, 2018), como alguns preferem, é um caminho interessante para quem quer empreender uma pesquisa. Isso porque foi gerada para refutar pesquisas empíricas e idealistas e para trazer luz às relações sociais em que qualquer indivíduo esteja envolvido. Para Vigotski, a pesquisa nas ciências humanas pressupõe interação com o

outro, tendo a linguagem como fio condutor das relações e a mediação do outro como potencializador do próprio desenvolvimento.

Sendo assim, Vigotski pressupõe, com base na perspectiva sócio-histórica, que o pesquisador faz parte da própria pesquisa, sendo impossível a neutralidade, ou seja, suas ações devem também ser consideradas como parte dos dados obtidos e até influenciadoras das ações dos outros sujeitos. Freitas (2002), destaca que o processo de pesquisa na THC é uma oportunidade de aprendizagem para o pesquisador, que se ressignifica:

Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. Vigotski torna o processo de pesquisa um trabalho de educação, de desenvolvimento (Freitas, 2002, p.26).

Vigotski compreende a ciência como uma construção concreta do ser humano e defende que a evolução do homem, diferentemente de outros animais, não se limita à herança genética do comportamento humano, mas também da herança cultural que foi historicamente construída (Braga, 2010).

Para Vigotski, afirmar que o desenvolvimento humano é cultural é o mesmo que afirmar que ele é histórico, já que esse desenvolvimento abarca todo o conhecimento historicamente construído pelo ser humano. Sendo assim, estudar algo sob esta perspectiva é considerar que tudo está em processo constante de mudança, requisito próprio daquilo que é dialético. Portanto, os conceitos histórico e cultural são “[...] encadeadores da teoria vigotskiana, por isso é bem definida quando denominada Histórico-cultural, uma vez que por meio desta é possível entender o desenvolvimento humano a partir do seu contexto histórico, social e cultural (Lopes e Jesus, 2023, p.14)”.

O desenvolvimento dos processos humanos não se dá pela interação direta com o mundo, mas de forma mediada pelos signos e pela mediação de outros indivíduos. Portanto, a mediação é princípio fundante da THC, já que fará o elo entre a atividade praticada e a intenção do que se deseja praticar. De acordo com o disposto por Bernardes (2017, p. 32), “[...] no processo de apropriação da cultura, decorrente das atividades humanas em geral, a

mediação é identificada como categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano”.

Vigotski compreende que o que diferencia os primatas, por exemplo, dos seres humanos, é a mediação que os instrumentos culturalmente construídos impactam em seu desenvolvimento. Os primatas, que ignoram o trabalho como um processo de evolução da própria espécie, fazem o uso instintivo de uma ferramenta. Já o ser humano, que vê o trabalho como meio de desenvolvimento, o processo de preparo e uso de uma ferramenta é um ato social mediado pelos signos.

Desta forma, o que diferencia o ser humano de outros animais é sua linguagem, que permitiu o registro e evolução de seu processo histórico.

A partir do momento em que o homem consegue estabelecer entendimento entre o instrumento criado e a função que ele exerce, entende-se o surgimento do que Vigotski (2021) denomina de signo, que, conforme exemplificado pelo autor da Teoria Histórico-cultural, relaciona-se com a língua, a escrita, o sistema de cálculo, os quais foram desenvolvidos no percurso histórico e que contribuem para o desenvolvimento cultural e dos meios de comportamento do homem (Lopes e Jesus, 2023, p. 19).

Quando o homem faz uso de instrumentos e de signos ele não se limita a uma experiência pessoal, mas abarca uma experiência histórico-cultural, pois tudo o que ele utiliza foi cultura e historicamente construído. Como reitera Braga:

Para Vigotski, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem no interior da cultura (ao mesmo tempo em que constantemente a produzem) e num processo histórico. Se pensarmos no adjetivo cultural atribuído a essa perspectiva, devemos levar em conta que toda interação social é aqui analisada como emergente em uma cultura, envolvendo os meios sociais estruturados, os instrumentos e a linguagem (Braga, 2018, p.22).

Bernardes (2017) afirma que a THC leva em conta três categorias: o trabalho, o caráter materialista da existência humana e a historicidade dos fatos. O trabalho é entendido como a atividade humana que, ao mesmo tempo que transforma a natureza, transforma o próprio homem, humanizando-o. O caráter materialista é aquele que explica o modo de produção e as relações sociais que

se desprendem dele, já que o homem é objeto e sujeito das atividades humanas. A categoria da historicidade é a dimensão que compreende as mudanças na consciência e na conduta humana a partir da vivência em sociedade. A autora continua:

Ao considerar o homem como ser social, concebe-se que a natureza que influi sobre a constituição e o desenvolvimento humano não são mais as leis biológicas, mas as condições históricas. De forma dialética, tem-se como desdobramento deste processo a atuação dos homens sobre as novas condições de existência, transformando a natureza externa e se autotransformando (Bernardes, 2017, p.67).

Em resumo, a THC entende que as funções psíquicas superiores são formadas a partir da relação do homem com sua cultura e sociedade e com os outros indivíduos, e que essas relações se modificam historicamente. Isso é o que nos diferencia dos outros animais, por exemplo, já que sua evolução se apoia nos fatores biológicos apenas. Conforme afirma Veresov sobre a THC, em entrevista a Fontes (2019):

O núcleo duro é o processo de desenvolvimento de funções mentais superiores, que é o processo da gênese sociocultural da mente humana. Em outras palavras, o complexo processo dialético de como o social se torna um indivíduo (Fontes, 2019, p.08).

Mediante o exposto, consideramos a THC como o método de pesquisa mais adequado para esta tese, já que buscamos compreender os momentos históricos em que se elaboraram as compreensões acerca da recuperação da aprendizagem dos estudantes, sejam estes momentos dentro da evolução histórica da educação no Brasil, sejam em momentos de crise, como foi o caso da pandemia da COVID-19.

Esse movimento histórico foi considerado a partir das relações que se estabeleceram em ambientes educativos reais, pertencentes a macroesfera municipal, impactada pelas macroesferas estadual e federal. Não há dúvidas que o presente trabalho de pesquisa, partindo de uma visão histórica e culturalmente construída acerca da temática, buscou compreender as relações que se estabeleceram entre a escola e seus atores a partir de suas vivências nas ações de recuperação da aprendizagem, articuladas no contexto educativo pós pandemia, de modo a evidenciar suas transformações mediante a mediação do

trabalho pedagógico. Nas palavras do próprio Vigotski, “[...] temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos com relação a nós o mesmo que os demais são com relação a nós” (Vygotski, 1924-1934/1991, p. 12, tradução nossa).

2.2 VIVÊNCIA COMO UNIDADE DE ANÁLISE

A Teoria Histórico-Cultural (THC), enquanto método de pesquisa, colabora com unidades de análise fundamentais para a apropriação e análise dos dados coletados. Partindo da premissa que todo fenômeno é um movimento que estabelece dialética entre o sujeito e as suas relações sociais, que são histórica e culturalmente construídas, considera-se fundamental compreender a influência do meio sobre o desenvolvimento desse sujeito e, também de modo contrário, o quanto o desenvolvimento desse sujeito impacta o meio.

Vigotski (2018) compreende essa relação de influência mútua entre sujeito/meio através da unidade de análise da vivência. Ele estabelece considerações acerca da vivência que a criança tem no meio em que está inserida e como essa vivência interfere no desenvolvimento de suas funções mentais superiores, bem como esse meio se modifica a partir do sentido que a criança atribui à situação vivida.

Por “meio” Vigotski (2010) entende não como algo apenas concreto e imediato, mas também como algo abstrato e dinâmico, visto que esse meio é percebido pelo sujeito de modo singular, a depender daquilo que sua própria personalidade atribui sentido e da sua capacidade de compreensão daquela determinada situação, a depender da faixa etária em que se encontra.

Para exemplificar, Vigotski (2010) fala da importância do meio no desenvolvimento da criança, na perspectiva do seu papel e significado neste desenvolvimento. Ele dá o exemplo do desenvolvimento da fala: a criança, mesmo estando em um ambiente em que os adultos de seu meio falam do mesmo modo, com a mesma quantidade de palavras, sem variações dessas circunstâncias ao longo do tempo, recebe essa influência de modo distinto. Isso porque em cada faixa etária de sua vida, ela alcança determinado nível de compreensão. Em outras palavras:

Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (Vigotski, 2010, p.682).

Ao considerar os aspectos do meio e da personalidade do sujeito para compreender o desenvolvimento humano, Vigotski (2018) desenvolve o estudo de acontecimentos do cotidiano a partir da unidade de análise “vivência”, que em russo é *perejivânie*²⁶. Para ele:

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (Vigotski, 2018, p.75).

É importante salientar que os estudos de Vigotski se referiam ao desenvolvimento infantil, mas que é possível estender suas considerações para qualquer faixa etária do desenvolvimento humano, visto que a personalidade é dinâmica e as funções mentais superiores suscetíveis a mudanças.

É com essa perspectiva que vemos como necessário, discorrer sobre alguns conceitos fundamentais para compreender a linha teórica que Vigotski foi delineando ao longo de sua vida. Quando ele iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, em especial as com deficiência, usou a unidade de análise vivência como meio para acessar a consciência, especialmente através da fala (Delari Junior, 2010), desenvolvendo, assim, suas principais ideias acerca das funções psíquicas superiores.

A unidade de análise vivência é, nos textos de Vigotski, *perejivânie*, que Toassa (2019), seguindo pistas do tradutor Boris Schnaiderman, considera que:

²⁶ A palavra apresenta diferentes grafias: *perejivânie* (Ver mais em: Andrade; Campos, 2019, Marques; Carvalho, 2019 e Toassa, 2019), *perejivânie* (Ver mais em: em Pino, 2010 e Vigotski, 1933-1934/2010), *perejivanie* – sem acentuação (Ver mais em: Veiga, 2024) e *perezhivanie* (Ver mais em: Blunden, 2016, Veresov, 2016 e Arocho, 2023). Neste trabalho, adotaremos a grafia *perejivânie*, por se tratar de como ela se apresenta na tradução da Quarta Aula: questões do meio na pedologia (1933-1934/2010).

[...] a tradução aproximada para o português do sentido culto de *perezhivanie*, a partir do dicionário russo-russo Ojegov (1968), seria: “*perezhivanie* – substantivo de gênero neutro. Estado de espírito (alma), expressão da existência de uma forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada” (Toassa, 2019, p.110).

Ainda nos reportando a Toassa (2009), que estudou os significados dos verbos para conceituar o termo *perejivánie*, “*perejit*” carrega o significado de viver, experimentar ou sofrer, no sentido de algo ou ação que já aconteceu, e o verbo “*perejivát*” carrega os mesmos significados, porém no sentido de algo ou ação que ainda não terminou. Desta forma, ela chega à conclusão de que *perejivánie* é uma experiência vivida que ainda ecoa no sujeito.

Toassa (2019), a partir do Dicionário de Sociologia de Vigotski, esclarece:

No seu “Dicionário de Sociologia”, Varshava e Vigotski definem vivência como: nome geral para a experiência psíquica imediata [nepo redstevnovo psikhitcheskovo opita]; no aspecto subjetivo, cada processo mental é uma vivência. Em cada vivência há ato [akt] e conteúdo: no primeiro caso, a atividade [deiatelnost] ligada à ocorrência de uma dada vivência; segundo, seu conteúdo, composição, então, como algo é vivenciado (Vigotski, 1931, p.128 apud Toassa, 2019, p. 112).

Essa compreensão faz todo sentido quando olhamos para o nosso objeto de pesquisa, que é a recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico, pois cada professor vivenciou os processos de recuperação da aprendizagem de forma diferente, mesmo participando de um “meio” com condições semelhantes. Esse olhar justifica a necessidade de compreender como cada um vivenciou esse período.

Corroborar essa ideia a afirmação de Veresov (2016) de que vivência (*perejivánie*) é uma experiência psicológica que se distingue em duas partes: o ato e o conteúdo. O ato é o caso, o fenômeno em si, e o conteúdo é como esse caso ou fenômeno é vivenciado. Nas palavras de Veresov (2016, p. 131) é [...] como eu estou vivenciando algo e o que eu estou vivenciando”.

O estudo da semântica da palavra *perejivánie* desenvolvido por Dellari (2009), considerou a tradução de diversos dicionários russo-português e russo-inglês (Alphalex, 2005; Voinova e Starets, 1986; Rambler, 2009 e Ojegov, 1990),

trazendo acepções como vivência, emoção, experiência emocional e provação. No entanto, Dellari chama-nos a atenção para as duas partes que compõem a palavra *perejivânie*: “pere”, um sufixo que se assemelha ao “trans” da língua portuguesa e remete a ideia de superação, reformulação e processualidade; e “jivânie”, que significa viver. Neste sentido, para nós seria aceitável considerar *perejivânie* como uma transformação vital ou uma vida em transformação.

Vigotski (2018), em sua Quarta Aula: a questão do meio na pedologia²⁷ define vivência como:

[...] uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p.77, grifo nosso).

Ao apresentarmos vivências de professores de duas escolas distintas, acerca de como vivenciaram a recuperação da aprendizagem dos estudantes após a pandemia da COVID-19, evidenciamos com essas “partes” o todo que configura a política de recuperação da aprendizagem no município de Sorocaba. Como exemplifica Veresov (em entrevista a Fontes, 2019), é como um prisma refratando as múltiplas realidades. Como um refratal, nossa consciência recebe a luz (as influências) vinda do meio e a transforma em uma vivência que, mesmo sendo única, possui o todo em suas partes (Toassa, 2019).

Vigotski compara a vivência com um prisma e, de acordo com Veresov (Fontes, 2019), ele desafiou a psicologia tradicional com essa comparação, pois o que se tinha até ali era a ideia de que a criança reflete (como um espelho) tudo que nela toca, mas tendo isso posto em prisma, ela não reflete, mas refrata, já que a luz passa por ela e se transforma numa nova coisa. A diferença entre o

²⁷ Esse texto foi escrito a partir de uma palestra proferida por Vigotski e traduzido para o português dez anos mais tarde. Neste texto, Vigotski apresenta a unidade de análise vivência, num período mais amadurecido de sua produção teórica.

espelho e o prisma é que “[...] o espelho apenas reflete, enquanto o prisma refrata, trazendo mudanças. A luz não passa através do espelho, mas a luz passa através do prisma, reorganiza-se e torna-se diferente, mudando de direção” (Veresov em entrevista a Fontes, 2019, p.17).

A vivência, portanto, tem dialeticidade:

Embora perezhivanie seja peculiar e diferente para cada pessoa, pois interpreta sua realidade dependendo de como atribui significado às situações e contextos, ainda é um fenômeno social, histórico e cultural. É um processo dialético: o ambiente social e cultural está dentro de cada indivíduo assim como cada indivíduo está situado naquele ambiente (Scharwz *et al.*, 2024, p.03, tradução nossa).

Vigotski demonstra essa dialeticidade a partir da análise do conhecido caso da mãe embriagada, descrito por ele na Quarta Aula (Vigotski, 2018). Nesta análise, ele considera que “[...] os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência” (Vigotski, 2018, p.75).

Este caso foca na análise do desenvolvimento de três crianças cuja mãe é alcoólatra e que, por isso, desenvolveu transtornos nervosos e psíquicos. Ela, quando bebia, era violenta e espancava os filhos. O meio em que viviam as crianças era o mesmo para as três, porém cada uma vivenciou a situação de modo singular.

O filho mais novo estava oprimido pelo pavor em relação ao que estava acontecendo, e como consequência disso reagia com uma série de sintomas neuróticos e com total abatimento e indefensibilidade. O filho do meio desenvolveu um estado de extremo sofrimento por meio de um conflito interno de amor e ódio, a contradição da mãe e bruxa. Ao mesmo tempo que queria ter a mãe por perto, expressava pavor quando tinha que voltar para a casa. Já o filho mais velho, 10 ou 11 anos, desenvolveu uma maturidade precoce que mudou o curso de seu desenvolvimento bruscamente, fazendo com que a vivacidade própria da idade cedesse lugar às preocupações precoces, pois se responsabilizava em cuidar da mãe, que considerava doente, e dos irmãos menores indefesos.

O drama vivenciado por cada criança nesta situação trouxe respostas diversas, dada a faixa etária de cada uma, mas também a aspectos particulares do meio à que cada uma atribuiu significado, produzindo sentidos diferentes entre elas.

Esse relato de Vigotski supõe considerar a existência de um drama na situação vivida pelo sujeito, que parece impulsionar reações dele sobre o meio e, conseqüentemente, sobre sua organização psíquica. Esse processo, então, ocasionaria mudanças sensíveis tanto no sujeito como em como ele age/reage ao meio.

Sendo assim, a vivência não pode ser equiparada a apenas uma experiência como ocorreu na tradução da palavra *perejivânie* para o inglês (Dellari, 2009), pois a língua russa apresenta outra palavra para o termo experiência, que é “*opit*”, designada para explicar:

[...] “a representação na consciência das pessoas das leis do mundo objetivo e da prática social, obtida como resultado de seu conhecimento prático ativo”; e “a totalidade do conhecimento e habilidades, hábitos, práticos adquiridos” (Ojegov, 1949/1990, p. 456). Nestas definições gerais, vê-se que se “*perejivânie*” decorre de fortes emoções, “*opit*” decorre de atividades práticas, produzam elas emoções intensas ou não (Dellari Junior, 2009, p.11).

Vale lembrar que Vigotski aplicava a palavra “*opit*” ao considerar as mais diversas experiências que o ser humano tem, considerando a experiência hereditária, cultural, interpessoal, social e histórica, sendo essas duas de caráter inseparável. Segundo ele, a *perejivânie* é uma experiência psíquica direta em seu aspecto subjetivo. Para Dellari

“*Perejivanie*” não é sinônimo de toda experiência [*opit*] psíquica, mas um dos aspectos dela – considerada na totalidade e diversidade de ligações entre experiências hereditária, pessoal, social e histórica. Trata-se de uma categoria psicológica mais concreta, em comparação com o conceito mais amplo de “*opit*”. Toda “*perejivanie*” é “*opit*”, mas nem todo “*opit*” apresenta-se como “*perejivanie*” (Dellari Junior, 2009, p.13).

Vivência pressupõe além de uma experiência emocional com a situação vivida, também a atribuição de sentido e tomada de consciência, que serão os

aportes para a mudança nas funções mentais superiores no sujeito e na sua ação sobre o meio. Nas palavras de Arrocho (2023):

A vivência é uma experiência emocional que emerge dessa relação (sujeito e meio) e, portanto, a unidade de análise para aproximar seu estudo. Ela remete à atribuição de sentido às experiências vividas [...] As vivências marcam o curso do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, sugere que a unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência (Arrocho, 2023, p.53, tradução nossa).

Considerando que *pereživánie* é uma experiência emocional que emerge a partir de uma relação dramática entre os sujeitos e o meio, experiência essa capaz de afetar as funções mentais superiores do sujeito e, conseqüentemente, sua personalidade e sua transformação e ação sobre o meio, cabe-nos aqui a tarefa de situar o termo drama em Vigotski.

Vigotski faz uso do termo "drama" em mais de 20 de suas obras a partir da perspectiva das contribuições que o universo pode fazer à psicologia, entendendo essa contribuição como um processo social de aprendizagem (Delari Junior, 2011). Diferentemente da linguagem teatral, o drama na perspectiva de Vigotski não é realidade dada por um escritor. Do contrário, o drama se configura a partir de uma ação humana, inicialmente no plano interpsicológico (meio) e, posteriormente, no plano intrapsicológico. O drama para Vigotski está estreitamente ligado à personalidade. De certo que

[...] é que o meio é um fator importante no desenvolvimento da personalidade e seus traços humanos específicos, e seu papel é atuar como a fonte desse desenvolvimento, o meio é a fonte do desenvolvimento e não seu cenário (Vigotski, 1935/1994, p. 349, tradução nossa).

A dinâmica do drama não se limita a um ato teatral apenas, mas à dinâmica da vida social do indivíduo, que se vê constantemente envolto por dramas desencadeados por seus papéis sociais. Como exemplo já citado aqui, o drama do filho do meio, no caso da mãe embriagada, que vive o tormento de querer e não querer a mãe por perto.

Segundo Delari Junior (2011), a professora de literatura grega e dramaturgista Claire Nancy estudou o verbo "drân" na língua grega, compreendendo-o um fazer em processo, significando que nem seus modos de

agir nem seus resultados são determinados de antemão, ou seja, drama é algo que acontece enquanto alguém o faz acontecer, o que Delari Junior (2011, p.186) define como “[...] o faz acontecer com outras pessoas, socialmente”.

Vigotski, portanto, faz a correlação dos dramas teatrais com os sociais para compreender o desenvolvimento das funções mentais superiores nos sujeitos. Neste campo de estudo, associa os dramas apresentados nas relações interpessoais e vivenciados pelos sujeitos com os dramas intrapsíquicos, que afetam as funções mentais superiores e, portanto, a personalidade e a ação do sujeito sobre o meio.

Vigotski afirma que as funções mentais superiores são precedidas das relações interpessoais do sujeito, ou seja, elas se dão intrapsicologicamente apenas depois se darem interpsicologicamente. Diante disso, Veresov (2023) se questiona se toda relação social pode transformar-se em uma função mental superior. Vigotski responde que não, pois uma relação social só está por trás de uma função mental superior se estiver imbuída num drama entre as pessoas.

A forma social da existência das funções superiores é uma relação social que aparece como uma colisão vivenciada e emocionalmente colorida, a contradição entre duas pessoas, o acontecimento dramático, um drama entre indivíduos. Sendo vivenciado psicologicamente como um drama social (no nível social), é posteriormente transferido para o nível intrapsicológico individual. Tais embates vivenciados emocionalmente podem trazer mudanças radicais na mente do indivíduo e, portanto, podem ser uma espécie de ato de desenvolvimento das funções psicológicas. Sem o drama interno, uma categoria interna, estas mudanças mentais dificilmente são possíveis (Veresov, 2023, p.40, tradução nossa).

E o drama se configura, de acordo com os estudos de Delari Junior (2011) acerca dessa perspectiva, a partir de um fenômeno próprio da natureza humana: a volição. Não fosse essa liberdade da escolha humana e a intervenção em sua própria história, o problema do drama não existiria. Isso porque toda escolha que fazemos nos coloca também diante de perdas. Escolher o que é melhor entre algumas opções que o meio nos coloca, mostra a essência do drama, pois sempre haverá perdas que não serão desconsideradas no seguimento do percurso. De acordo com o autor supracitado:

[...] há vários planos entrelaçados na concepção de “drama” insinuada por Vigotski, como o biográfico, o literário, o reflexológico, o psicológico histórico-cultural, o testamentário intelectual, etc.; mas notamos neles constante (re) elaboração de temas que a cada momento são e não são os mesmos: o da volição ou das escolhas humanas; o de nossa busca de liberdade pessoal e coletiva; o da intervenção do homem em sua própria história (Delari Junior, 2011, p.194).

Compreende-se, a partir de todas as considerações feitas até aqui, que a vivência (*pereživánie*) configura-se como uma experiência emocional imbricada num drama relacional entre os sujeitos inseridos em um meio comum, onde cada um deles vivencia o fenômeno de uma forma diferente, produzindo sentidos diversos e provocando um drama intrapsicológico único, capaz de afetar as funções mentais superiores do sujeito e o modo como esse sujeito se transforma e reage ao meio, causando a ele também transformações.

Presume-se, então, que o processo de transformação de si e do meio é coletivizado e assume um caráter colaborativo (Scharwz *et al.*, 2024), pois na medida que uma pessoa se transforma, ela transforma suas relações com o meio. Para Vigotski, “[...] sensações, emoções, percepções e apreciações são atividades que têm potencial de desenvolvimento e mudança na pessoa” (Scharwz *et al.*, 2024, p.10, tradução nossa).

A compreensão de vivência como ato e como conteúdo, ou seja, o fenômeno em si e como estou vivendo esse fenômeno, pressupõe a relação entre significado e sentido, dois outros importantes conceitos de Vigotski.

Ao realizar um estudo sobre a linguagem e o pensamento, Vigotski (1998) defende que a relação entre esses fenômenos é a chave para a consciência humana, pois a palavra não é nada se não receber uma significação pelo pensamento humano. No início de suas pesquisas, ele entendia o significado como o próprio signo, por isso buscava aquilo que era comum entre o nó e a memória lógica. No entanto, no final de sua vida, percebe que, na verdade, era necessário mostrar a diferença entre eles e as conexões entre os processos. Desta forma, “[...] as transformações nos modos de operação dos sistemas de signos são vistas agora como decisivas no desenvolvimento geral do homem” (Delari Junior, 2010, p.40). Sendo assim, Vigotski fala em sentido da palavra, algo que se relaciona com o que o signo se torna na consciência a partir das interações e relações sociais.

A formação de qualquer conceito passa pela palavra, pois é também através dela que o conhecimento humano é transmitido. Desde a mais tenra infância, o ser humano apoia-se na semiótica verbal, ora usando a palavra do adulto ora estruturando sua própria palavra (Vigotski, 1998).

É importante diferenciar os conceitos de significado e sentido para Vigotski. Por significado de uma palavra ele entende:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (Vigotski, 1998, p.104).

Segundo Lopes e Jesus (2023), a partir do momento em que o homem consegue estabelecer relação entre o instrumento criado e a função que ele exerce, surge o signo, que foi desenvolvido no percurso histórico e que contribui para o desenvolvimento cultural e dos meios de comportamento do homem.

O signo, ou o recurso auxiliar do meio cultural, forma, assim, um centro estrutural e funcional que determina a composição e o significado relativo de cada processo particular. A introdução do signo com auxílio do qual se realiza qualquer processo de comportamento reestrutura o fluxo das operações psicológicas, da mesma forma como a introdução do instrumento reestrutura a operação do trabalho (Vigotski, 2001, p. 84).

Considerando que a linguagem e o pensamento não são coisas isoladas, pois a primeira só adquire função mediante a segunda, vale lembrar que a palavra não é o pensamento, mas a organização que fazemos do pensamento para que ele se torne palavra. É por essa razão que a palavra adquire significado, trazendo consigo historicidade, princípio base da Teoria Histórico-Cultural.

Vigotski (1998) define a noção de sentido a partir do entendimento que a palavra tem seu significado cultural e histórico, quando passa a perceber a linguagem interior, que é predominada pelo sentido. Desse modo:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata (Vigotski, 1998, p.465).

Em sua pesquisa, Vigotski (1998) entendeu que o sentido de uma palavra é composto por diversas peças: as sociais, as culturais, as psicológicas e os significados, que dão a ele um caráter inteiramente subjetivo, dependendo do contexto no qual cada indivíduo está inserido e das estruturas internas de sua personalidade.

Para a THC isso é tomado como base para a compreensão dos processos humanos, já que o significado de uma palavra é apenas uma das peças que produzem o sentido, sendo este último variável de acordo com o momento histórico, a cultura e o grupo social a qual pertença quem o produz (Barros *et al.*, 2009).

Mediante o exposto, ocorre-nos com clareza que a palavra tem seu significado enriquecido quando lhe é atribuído sentido em determinado contexto social e que qualquer investigação que se fundamente na THC não pode acontecer se não sob imersão no contexto, onde a palavra vem imbricada de sentido. É deste modo que, ao falarem sobre suas vivências no contexto da recuperação da aprendizagem após a pandemia, as participantes também ajudam a desvelar como o meio em que estão inseridas, ao produzir sentido nelas mesmas, provoca transformação.

Mesmo sendo mutável e variável, os sentidos vão se configurando de forma lógica, como afirma Smolka:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções, sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (Smolka, 1988, p.12).

Levando em conta todas essas considerações, e na tentativa de sintetizar todos os processos que configuram uma vivência na perspectiva de Vigotski, utilizamos o caso da mãe embriagada, apresentado na Quarta Aula, para compor um quadro passível de ser utilizado metodologicamente na análise dos dados coletados nesta pesquisa.

Quero destacar que esse quadro foi elaborado à quatro mãos, pois é fruto de um estudo aprofundado sobre a unidade de análise vivência, juntamente com a pesquisadora Ágata Nelza Gomes de Souza²⁸. Cada uma de nós desenhou esse quadro de acordo com suas necessidades, de acordo com seu objeto de estudo, no entanto eles se complementam.²⁹

Quadro 1 - Referencial analítico construído a partir da Quarta aula de Vigotski: caso da mãe embriagada.				
Drama	Sujeito	Como vivenciou?	Como se sentiu?	Transformação observável
Mediação intelecto e afeto				
Mãe que bebe e sofre de transtornos nervosos e, quando em embriagada, tenta atirar as crianças pela janela, no chão e os espanca.	Filho mais novo	Como uma situação pavorosa.	Apavorado, abatido e indefeso.	Reações com sintomas neuróticos.
	Filho do meio	Como um conflito interno.	Com amor e ódio.	Vontade de estar perto e longe da mãe ao mesmo tempo.
	Filho mais velho	Como um infortúnio.	Preocupado e responsável pela situação.	Maturação precoce, perda da vivacidade.

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos sobre o conceito de vivência de Vigotski 2025.

Nos reportando a essa referência analítica, recordamos uma máxima de Vigotski (2018), que considerava que o maior desafio do pesquisador é definir seu caminho metodológico. Em vida, Vigotski não deixou bem claro qual seria esse caminho tendo a categoria “vivência” como unidade de análise. Entretanto,

²⁸ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2211426713865503>.

²⁹ Para acessar o quadro de referência analítica elaborado pela pesquisadora Ágata Nelza Gomes de Souza, acessar o link: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/b3ff1bd3-3ec2-4ff0-be0b-2a00ac27edf4/content>

seguindo os passos que ele deu para analisar o caso da mãe embriagada, é possível inferir quais estratégias lhe foram úteis e que, podem se reportadas ao nosso objeto de estudo, que é a recuperação da aprendizagem no período pós pandêmico no município de Sorocaba, na perspectiva de professoras do ensino fundamental de duas escolas da rede de ensino municipal.

Compreender os dramas inter e intrapsicológicos vivenciados por professoras após a pandemia, no que tange ao processo de recuperação da aprendizagem, oportunizará conhecer o meio em que estão inseridas, o que as afeta e como afeta, as ações e reações sobre o meio, bem como as transformações observáveis.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quando iniciamos uma pesquisa é necessário saber o que o campo de estudo diz sobre o tema a ser pesquisado. Isso quer dizer que precisamos visitar as tantas e inúmeras publicações que, de alguma forma, dialogam com a sua pesquisa. E essa não é uma missão fácil, pois requer um trabalho de busca criterioso em diversos bancos de pesquisa disponíveis.

A esse trabalho de busca criterioso chamamos de mapeamento sistemático, que segundo André e Dalmazo (2009), é uma estratégia utilizada por pesquisadores que procuram obter uma síntese integrativa das produções acadêmicas de determinada área do conhecimento abrangendo determinado tempo. A meta de um mapeamento sistemático é “[...] relatar o que encontra de pertinente para uma dada pesquisa (ou, mais amplamente, para um determinado assunto) em todos os espaços e atividades que conformam o assunto até o momento de sua realização” (Proença e Silva, 2016, p.234).

Para Falbo *et al.* (2017), o mapeamento sistemático é um estudo do tipo secundário, pois acessa fontes primárias com o objetivo de integrar e sintetizar evidências relacionadas às questões de pesquisa. Esse estudo identifica lacunas na área de pesquisa, podendo sugerir pesquisas futuras ou dados relevantes para que o pesquisador possa se posicionar frente a seu tema de estudo.

Para ser válido, um mapeamento sistemático precisa seguir passos possivelmente replicáveis, por isso deve trazer clareza ao evidenciar os critérios

escolhidos para a obtenção dos resultados. Diz-se “sistemático”, segundo Proença e Silva (2016, p.234) por adotar procedimentos que buscam “[...] eliminar vieses na localização de referências; na seleção das referências a serem consideradas; na extração de informações e entendimentos que as referências contêm”.

Falbo *et al.* (2017), apoiados nos estudos de Kitchenham e Charters (2007), propõem uma estrutura de mapeamento sistemático que auxilia o pesquisador nesta tarefa, consistindo em planejamento, condução e publicação dos resultados.

A partir dessa proposta, elaboramos uma planilha para compilar os dados coletados nas fontes de estudo primário, registrando nela as palavras-chave utilizadas na barra de busca, os filtros aplicados e os critérios de inclusão/exclusão do trabalho na planilha. Quando selecionado para compor o mapeamento, registramos o ano da publicação do trabalho, o título, o (s) autor (es) e o resumo.

Na primeira fase do mapeamento, que ocorreu no ano de 2022, as bases de busca utilizadas foram a Scielo, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Plataforma Capes. Em todas elas, foram aplicados os seguintes filtros de busca: se artigos, revisados por pares, publicações nos últimos 10 anos, em português (Brasil e Portugal) e na área da educação.

As palavras-chave utilizadas na barra de busca foram: recuperação da aprendizagem, reforço escolar, dificuldade de aprendizagem, recuperação paralela, pandemia. Elas foram combinadas utilizando os termos e / ou, and / or.

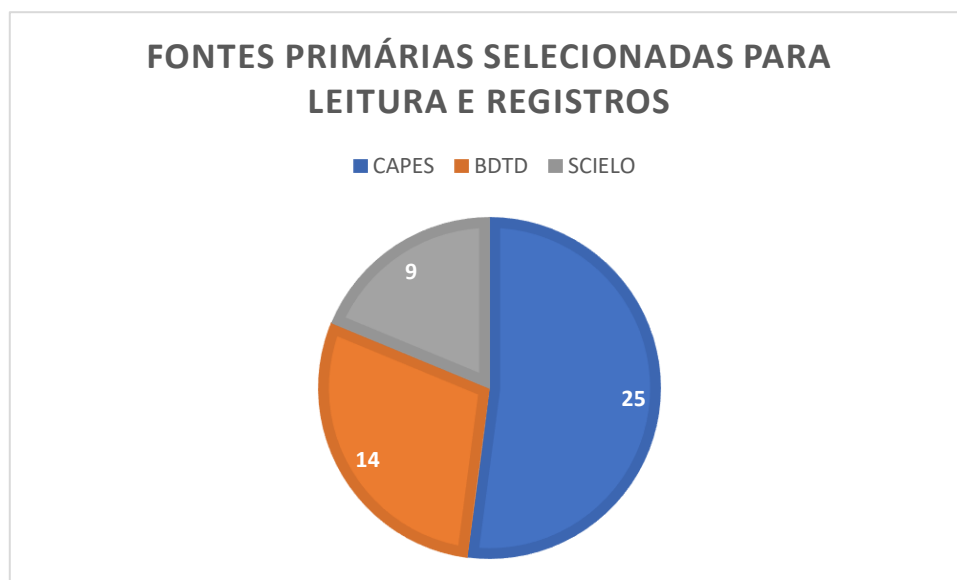
Devido ao significativo número de trabalhos nesta primeira fase, definimos critérios de inclusão e exclusão na planilha, de modo a considerar os trabalhos relevantes para o prosseguimento da pesquisa, pois “[...] o que torna um mapeamento de literatura sistemático é a capacidade de documentar critérios de filtragem e estágios de inspeção das referências consideradas e ajuizadas em cada um deles” (Proença e Silva, 2016, p.237).

Como critério de inclusão definimos por aqueles trabalhos que, após a leitura do resumo e, por vezes, da introdução, trouxessem reflexões ou experiências práticas sobre recuperação/reforço da aprendizagem no Ensino Fundamental. Como critério de exclusão, além daqueles trabalhos que não

atendessem a algum item do critério de inclusão, tivessem como foco o público da sala de recursos multifuncionais.

Desta forma, a primeira fase do mapeamento sistemático, obteve os seguintes resultados:

Gráfico 1: Fontes iniciais selecionadas para leitura e registros.



Fonte: elaborado pela autora.

É importante destacar que alguns trabalhos apareciam em mais de uma base de pesquisa, sendo contados em apenas uma delas para fins de organização da planilha e do gráfico acima.

Posteriormente, demos início ao que Falbo *et al.* (2017) chamam de condução, que pressupõe a etapa que envolve a leitura completa do estudo primário selecionado, para extrair e sintetizar os dados. Essa etapa deu origem a novas planilhas, agrupadas por subtemas que auxiliariam no avanço do estudo sobre o tema desta pesquisa. Vale lembrar que estas planilhas foram, inicialmente, compostas pelos estudos primários obtidos na primeira fase do mapeamento, mas que receberam complementações posteriores em decorrência de uma segunda fase, que se aprofundou na busca por estudos citados nas fontes primárias. De acordo com Proença e Silva:

O processo de identificação de fontes pertinentes ao projeto de pesquisa é recursivo. A partir de uma primeira busca, por exemplo, por palavras-chave, pode-se chegar a autores ou obras diretamente pertinentes para a questão de pesquisa. Tais autores ou obras podem servir como sementes para novas buscas. Assim, por exemplo, podem-se mapear os relacionamentos entre referências pelas obras que citam ou pelas quais são citadas. [...] Esse não é um procedimento automático e cego, mas uma tomada de decisão substantivamente defensável sobre quais trabalhos incluir ou excluir. O entrecruzamento de referências citadas e citantes, com um critério de pertinência à questão no assunto, identifica a tessitura dos relacionamentos de uma comunidade (Proença e Silva, 2016, p.235).

Nesta perspectiva, as planilhas ficaram assim organizadas:

Quadro 2: planilhas geradas a partir do mapeamento sistemático	
Planilha 1	Recuperação da aprendizagem: conceitos, experiências práticas e políticas públicas.
Planilha 2	Recuperação da aprendizagem como direito subjetivo
Planilha 3	Recuperação da aprendizagem: histórico e legislação

Fonte: elaborado pela autora.

Essas planilhas foram alimentadas com a referência bibliográfica de cada trabalho, de acordo com as normas da ABNT³⁰, uma síntese da pesquisadora e algumas citações diretas. Essa organização facilitou muito a escrita da tese, pois a visualização dos subtemas era clara e objetiva e as sínteses produzidas constituíram-se um importante aporte teórico na ocasião da organização textual.

Na medida em que o tempo cronológico avançava, fomos percebendo que o número de publicações sobre o tema, com dados do período pós pandêmico, aumentou, sendo necessária uma constante atualização do mapeamento sistemático, para a inclusão destes novos estudos, que foram sendo enxertados nas planilhas. Também se tornou necessário visitar as legislações que amparam a regulamentação da recuperação da aprendizagem, visto que muitos dos trabalhos levantados reportavam-se a elas, bem como a evolução histórica do direito à recuperação da aprendizagem no Brasil (veja Quadro 1, a seguir).

Dadas as circunstâncias em decorrência à pandemia e à “corrida” que se instalou rumo às experiências de recuperação da aprendizagem que pudessem auxiliar os educadores das mais diferentes realidades educacionais, deparamo-

³⁰ Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 6023:2018.

nos com um número significativo de publicações gerenciadas por organizações não-governamentais. No intento de conhecer seu teor e, posteriormente, compartilhar experiências educativas que pudessem estabelecer um diálogo com a realidade educacional do município de Sorocaba, procedemos com a leitura de alguns documentos, demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 3 - Descrição do agrupamento realizado quanto às publicações de Organizações não-governamentais			
continua			
DOCUMENTO	FINANCIADO POR	PRINCIPAIS DISCUSSÕES	ANO
Pobreza Multidimensional na infância e na adolescência 2022	UNICEF BRASIL	Dados sobre analfabetismo no Brasil	2022
Cenário da exclusão escolar no Brasil:um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação	UNICEF BRASIL	Principais populações atingidas pela exclusão escolar e motivos que corroboram o abandono escolar.	2021
Educação Brasileira em 2022: a voz de adolescentes	UNICEF BRASIL	Dados sobre o retorno presencial às escolas,evasão e expectativas de aprendizagem.	2022
Lecciones aprendidas de la Enseñanza em el nivel adecuado: Campamentos MIA	UNICEF MÉXICO	Apresentação do programa de Recuperação da aprendizagem implementado no México.	2023

Quadro 3 - Descrição do agrupamento realizado quanto às publicações de Organizações não-governamentais			
			conclusão
DOCUMENTO	FINANCIADO POR	PRINCIPAIS DISCUSSÕES	ANO
Anuário Brasileiro da Educação Básica	TODOS PELA EDUCAÇÃO	Análise dos resultados do IDEB e Censo Escolar.	2021
Recomposição das aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia	INTITUTO NATURA E FUNDAÇÃO LEMANN	Caderno elaborado a partir de estudos feitos pela fundação no segundo semestre de 2021, como um material de apoio para os profissionais de educação a fim de ajudá-los em três frentes principais: o aumento da evasão escolar; as lacunas de aprendizagem deixadas pela pandemia e a piora na saúde mental e emocional de estudantes e professores no contexto da pandemia de COVID-19	2022
Recomposição das aprendizagens em contextos de crise	VOZES DA EDUCAÇÃO	Levantamento internacional sobre estratégias de recomposição das aprendizagens, a partir da do comportamento de diversos países do mundo, bem como de programas já implementados por organismos internacionais.	2021

Fonte: elaborado pela autora.

Como terceiro passo do mapeamento, Falbo *et al.* (2017) aconselham a divulgação dos resultados, que foram agrupados nos três quadros que se seguem:

Quadro 4 - Descrição do agrupamento realizado na planilha 1 quanto às principais discussões e trabalhos identificados			
PLANILHA 1 Recuperação da aprendizagem: conceitos, experiências práticas e políticas públicas.	Principais discussões (PD)	Pesquisadores	Total
	PD1 - Dificuldade de aprendizagem vinculada a aspectos psicológicos, apoio da família e ambiente social, fracasso escolar.	Zibetti (2012); Oliveira (2011), Yacovenko (2011); Prioste (2020); Patto (2022).	5
	PD2 - Intervenções pedagógicas, avaliação, processos de aprendizagem, o que é recuperação da aprendizagem.	Teixeira (2023), Pereira (2009); Belther (2007); Messias e Fonseca (2017); Quagliato (2000).	5
	PD3 - Políticas públicas do estado de São Paulo.	Norcia (2008); Schemack e Sant'Ana (2018); Bahia (2002); Assis (2015).	4
	PD4 - Recuperação/recomposição da aprendizagem no período pós-pandêmico	Fernandes (2022); Santos (2020); Batista (2023); Duarte (2022); Moltocaró (2023); Dias (2022); Bartholo (2022); Silva (2022); Lichand (2022); Cunha (2022); Chovpan (2023); Damasceno et al. (2022); Khen (2023); Sartori (2021); Zamkowska (2024).	15

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5 - Descrição do agrupamento realizado na planilha 2 quanto às principais discussões e trabalhos identificados			
PLANILHA 2 Recuperação da aprendizagem como direito subjetivo.	Principais discussões (PD)	Pesquisadores	Total
	PD1 - Políticas públicas.	Patto (2009); Santos (2019).	2
	PD2 - Igualdade de acesso e permanência na escola, direito subjetivo.	Ribeiro (2013); Caggiano (2009); Andrade (2013); Dubet (2008); Arnesen (2009).	5
	PD3 - legislação que ampara o direito à educação de qualidade.	Horta (1998); Saviani (2008); Caggiano (2009); Furtado (2009).	4
	PD4 - o direito ao acesso à educação e qualidade do ensino pós pandemia.	Gatti (2020); Senhoras (2020); Andrade e Moreira (2022); Barbosa et al. (2022); Cavalheiro et al. (2023).	5

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6 - Descrição do agrupamento realizado na planilha 3 quanto às principais discussões e trabalhos identificados			
PLANILHA 3 Recuperação da aprendizagem: histórico e legislação.	Principais discussões (PD)	Pesquisadores	Total
		Lei nº 4.024, de 20/12/1961 Lei nº 5.692, de 11/08/1971 Parecer CFE nº 900/71 Parecer CFE nº 1.068/1972 Parecer CFE nº 2.194/73 Indicação CFE nº 38 de 07/08/1973 Parecer CFE nº 2.164/1978 CF 1988 LDBN 9394/96 Parecer CNE/CEB nº 12/1997 Resolução SE nº 165/97 Indicação CEE nº 05/98 Resolução SE nº 67/98 Indicação CEE/SP nº 08/2001 Indicação CME nº 03/2001, Parecer CNE/CEB nº 24/2008 PNE 2014-2024 Lei nº 11.133, de 25/06/2015. Indicação CEE/SP nº 199/2020 Decreto nº 11.079, de 23/05/2022	20
	PD1 - legislações federais, estaduais e municipais.		
	PD2 - história da educação no Brasil	Romanelli (2001); Ivani (2012); Ghiraldelli (1991); Alcântara (2013).	4
	PD3 - legislação ao longo da história do Brasil.	Jacomelli (2012); Ivani (2012).	2

Fonte: elaborado pela autora.

O mapeamento sistemático realizado para esta pesquisa de doutoramento revelou que antes da pandemia, a maior parte das publicações que envolviam a recuperação da aprendizagem dos estudantes tinha como foco a justificação do fracasso escolar, ora voltando-se para a inadequação das políticas públicas implementadas pelos governos, ora voltadas para a crescente patologização da educação ou terceirização da responsabilidade de ensinar, que é primordialmente da escola.

Dadas as circunstâncias impostas pela pandemia da COVID-19, essas discussões se acentuaram nas publicações. No entanto, foi possível perceber que, para além de achar culpados pelo fracasso na aprendizagem dos estudantes, buscou-se trazer reflexões acerca do currículo escolar e da recuperação da aprendizagem como um direito da criança, resultado, ao nosso ver, de um processo histórico desencadeado pela evolução da garantia de acesso à escola no Brasil.

Isso foi também percebido na redação dos textos legais mais recentes, que passaram a evidenciar não apenas o direito à aprendizagem de qualidade ao estudante, mas como isso se garante financeiramente, por exemplo.

Ademais, o estudo sobre a recuperação da aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental – séries iniciais, necessita de aprofundamento no que tange à como as orientações legais têm sido estruturadas em planos de trabalho efetivo nas escolas municipais e estaduais. Encontramos alguns trabalhos neste sentido com foco no Ensino Fundamental – séries finais, especialmente nas áreas das Ciências Naturais e da Matemática (Machado *et al.*, 2017; Oliveira *et al.* 2019; Dutra e Martins, 2012; Couto, 2016; Almeida, 2017; Dorneles, 2012).

Neste sentido, acreditamos que este mapeamento corroborou nossa hipótese inicial, dado que consideramos inicialmente a necessidade de discutir a recuperação da aprendizagem como direito do estudante e como isso tem se estruturado nas escolas de Ensino Fundamental – séries iniciais, especialmente após o período pandêmico.

Feito o mapeamento sistemático da literatura do nosso tema de pesquisa, definimos o percurso metodológico que seguiríamos para atingir nosso objetivo inicial, que era investigar como os professores entendem a política de recuperação e suas contribuições para a aprendizagem após a pandemia.

Como lócus de pesquisa, definimos duas escolas do município de Sorocaba, estado de São Paulo, que atendem o Ensino Fundamental – séries iniciais. Esse recorte justifica-se por duas razões principais: a Universidade Federal de São Carlos está localizada neste município e a pesquisadora é professora da rede municipal de ensino. No entanto, queremos pontuar aqui que acreditamos que a pesquisa por nós empenhada pode contribuir significativamente com a comunidade escolar deste município, pois traz dados robustos acerca da política de recuperação da aprendizagem adotada pela secretaria municipal de ensino e dá voz aos professores que implementam essa política.

Faz sentido, portanto, optar por um estudo de caso como procedimento metodológico, já que o propósito dele é:

[...] reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno. É um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade, centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (Freitas, 2011, p.10).

De acordo com Yin (2005), um estudo de caso deve ser empenhado quando se quer estudar um fenômeno contemporâneo, como é a recuperação da aprendizagem após a pandemia da COVID-19, dentro de seu contexto real, sendo adequado quando “[...] as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados” (Yin, 2005, p.11).

Para Ludke e André (2018), o estudo de caso fundamenta-se no interesse daquele fenômeno que é único e particular, mas que, situado historicamente, pode, ao final, assemelhar-se a outros casos. Sendo assim, no nosso entender, o estudo de caso tem validade científica, pois busca compreender como microrrealidades em suas multidimensões constituem-se historicamente e relacionam-se com macrorrealidades. Estudos como esses podem caracterizar-se como uma valiosa fonte de dados, com reflexões baseadas em situações de vida real.

Para iniciar nosso estreitamento com os lócus de pesquisa, solicitamos a autorização de realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba. Tendo recebida essa autorização, iniciamos a participação nos encontros de formação de professores das turmas de recuperação paralela, conversas com a responsável, na SEDU, pelo projeto Oficina da Aprendizagem e conversas com a direção das escolas campo.

Após essas conversas, foram realizados registros em diários de campo, que é composto de um relato escrito daquilo que “[...] o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan e Biklen, 1994, p.150). Para os autores anteriormente citados, as notas realizadas em um diário de campo ajudam o pesquisador a acompanhar seu projeto, a visualizar como o projeto e ele próprio foram influenciados pelos dados e tornar-se consciente disso. A respeito disso, ainda afirmam que os investigadores não são ingênuos, pois sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar em notas puras e que “A parte reflexiva das notas de campo insiste que a investigação, como todo comportamento humano, é um processo subjetivo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.167).

Com o intento de manter os registros o mais próximo possível daquilo que foi observado, Ludke e André (2018) aconselham:

Uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade. Nesse caso o observador procurará encontrar o mais breve possível uma ocasião em que possa completar suas notas, para que não precise confiar muito na memória, sabidamente falível (Ludke e André, 2018, p.37).

Sendo assim, durante as formações de professores das turmas de recuperação paralela, bem como nas reuniões pedagógicas nas escolas-campo, buscamos fazer algumas anotações breves em um caderninho para, logo depois, porém no mesmo dia, organizar as notas de campo.

Tanto as primeiras visitas na escola e as formações de professores quanto o mapeamento sistemático nos possibilitaram compreender que necessitávamos obter dados acerca de temas específicos, que poderiam nos ajudar a compreender nosso objeto de estudo. Desta forma, optamos por aproximarmo-

nos das professoras das turmas de recuperação paralela (Oficina de Aprendizagem) das escolas campo, bem como das professoras das salas regulares onde os alunos público-alvo das aulas de recuperação estavam matriculados. Era fundamental entendermos se havia uma interação entre essas professoras e como trabalhavam a recuperação da aprendizagem na modalidade contínua e paralela.

Como procedimento ético de qualquer pesquisa, submetemos nosso projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme determina a Resolução CNS/CONEP 466/12³¹, através da Plataforma Brasil, sendo ele aprovado em 30 de abril de 2023.³² Com a aprovação do projeto pelo CEP, procedemos aos convites às professoras das turmas de recuperação paralela, professoras das turmas regulares e orientadoras pedagógicas das escolas-campo.

O convite para participar da pesquisa foi direcionado à 4 professoras com turmas de recuperação paralela atribuídas em 2023, bem como à 7 professoras das turmas regulares vinculadas a essas turmas de recuperação paralela e à 2 orientadoras pedagógicas das escolas-campo. Todas aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³³, ficando cientes que suas identidades seriam preservadas na ocasião da divulgação da pesquisa, que poderiam desistir em qualquer tempo e que não teriam custo ou benefício financeiro algum.

O passo seguinte, então, foi escolhermos qual outro procedimento de coleta de dados, além do diário de campo, atenderia nosso objetivo ao mesmo tempo que considerasse um número elevado de sujeitos de pesquisa. Optamos em realizar entrevistas qualitativas, já que elas fornecem dados importantes para a compreensão das relações entre os sujeitos e sua situação. Para Gaskell e Bauer (2002, p.65), o objetivo da entrevista é “[...] uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos”.

³¹ Resolução CNS/CONEP 466/12, disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

³² Projeto de Pesquisa intitulado “Recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico: propostas no município de Sorocaba”, aprovado pelo CEP - CAAE 67538123.5.0000.5504.

³³ TCLE na íntegra disponível no Anexo 1.

Há muitas formas de proceder com a entrevista, porém acreditamos que para o nosso objeto de estudo, a entrevista semiestruturada corresponderia às nossas necessidades. Segundo Bogdan e Biklen (1994), ela é utilizada para recolher informações na linguagem do próprio sujeito de pesquisa, o que permite ao investigador desenvolver uma ideia de como aquele sujeito desenvolve suas ideias acerca de determinado assunto. Por ser semiestruturada, esse tipo de entrevista permite ao pesquisador traçar um roteiro de questões, porém com bastante flexibilidade, o que permite ao entrevistador fazer adaptações caso se faça necessário (Ludke e André, 2018). Para estas autoras, na entrevista a relação que se cria entre entrevistador e entrevistado é de interação, podendo haver uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (Ludke e André, 2018, p.39).

A entrevista realizada com as professoras das turmas de recuperação paralela e das turmas regulares ocorreram entre os meses de maio e junho de 2023 e tiveram como objetivos principais conhecer o trabalho que desenvolviam, como entendiam a proposta de recuperação paralela da Secretaria da Educação do município de Sorocaba e como viam o processo de ensino e aprendizagem após a pandemia³⁴. As entrevistas com as orientadoras pedagógicas ocorreram no mês de junho de 2023 e tiveram como objetivo principal compreender como elas estavam articulando na escola a proposta de recuperação paralela.³⁵

Todas as entrevistas foram gravadas com o suporte de um aplicativo de gravação disponível em um dispositivo móvel e da ferramenta Google (gravador com transcritor automático), que ficaram armazenadas no computador pessoal da pesquisadora. Ao final, procedemos com os ajustes de cada entrevista, pareando a gravação do áudio e a transcrição automática da ferramenta Google.

³⁴ As questões da primeira entrevista com as professoras estão disponíveis no Anexo 2 e Anexo 2.1.

³⁵ As questões da entrevista com as orientadoras pedagógicas estão disponíveis no Anexo 3.

Procedemos com uma segunda entrevista com as professoras das turmas de recuperação paralela, entre os meses de novembro e dezembro, propositalmente no período de encerramento do ano letivo, pois tínhamos como objetivos principais compreender como avaliavam a proposta de recuperação paralela da Secretaria da Educação e quais foram as vivências que mais as impactaram como professoras de alunos com dificuldades/defasagem de aprendizagem.³⁶

Finalizando o período de coleta dos dados com os sujeitos de pesquisa e nas escolas-campo, organizamos as respostas referentes às mesmas perguntas de diferentes sujeitos de pesquisa em uma planilha Excel. Procedemos com uma leitura minuciosa e reflexiva, com objetivo de fazer aproximações de temas recorrentes e definir os eixos de análise.

Explanada, então, a forma como definimos e trilhamos o caminho metodológico desta pesquisa, apresentaremos de agora em diante, o lócus de pesquisa, que foram duas escolas municipais de Sorocaba, que atendem estudantes do Ensino Fundamental, séries iniciais, as professoras das turmas de recuperação paralela e as professoras das turmas regulares, bem como as orientadoras pedagógicas das escolas-campo.

2.4 LÓCUS DE PESQUISA

2.4.1 O município de Sorocaba

O município de Sorocaba está localizado na região sudeste do estado de São Paulo e conta com uma área territorial de 449.872 km². Está distante aproximadamente 100 km da capital paulista e faz divisa com os municípios de Votorantim (sul), Salto de Pirapora (sudoeste), Araçoiaba da Serra (oeste), Iperó (noroeste), Porto Feliz (norte), Itu (nordeste), Mairinque (leste) e Alumínio (sudeste).

A população de Sorocaba, estimada pelo IBGE no censo demográfico do Brasil de 2022, foi de 723.682 habitantes, sendo a cidade uma capital regional,

³⁶ As questões da segunda entrevista com as professoras estão disponíveis no Anexo 4.

com ampla predominância urbana da população e com menos de 1% da população vivendo na zona rural.

A cidade é um importante polo industrial do estado de São Paulo e do Brasil e sua produção chega a mais de 120 países, atingindo um PIB acima dos R\$ 32 bilhões, o décimo nono maior do país, a frente de capitais como São Luís, Belém, Vitória, Natal e Florianópolis. As principais bases de sua economia são os setores de indústria, comércio e serviços, com mais 22 mil empresas instaladas, sendo mais de duas mil delas indústrias.

Sorocaba possui seis universidades, sendo duas públicas, duas comunitárias e duas privadas. São quatrocentas escolas públicas, municipais e privadas de Educação Básica. Também estão presentes na cidade duas instituições estaduais e uma instituição federal de ensino técnico em nível médio e uma faculdade estadual de tecnologia.

No âmbito da educação municipal, onde estão situadas as nossas escolas-campo, há 59 escolas³⁷ que oferecem o Ensino Fundamental – séries iniciais, 87 escolas de Creche e Educação Infantil³⁸ e 10 creches conveniadas³⁹. Em 2022, de acordo com o Censo Escolar, o município contava com aproximadamente 58.300 alunos matriculados em seu sistema de ensino.

Tabela 1: Número de matrículas da Educação Básica em 2022

Dependência administrativa				
Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
161.683	603	63.025	58.534	39.521

Fonte: adaptada pela autora de Secretaria da Educação de Sorocaba.⁴⁰

³⁷ Confira as escolas em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/escolasmunicipais/wp-content/uploads/sites/6/2017/02/lista-das-escolas-de-ensino-fundamental-30-06-2023.pdf>

³⁸ Confira as escolas em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/escolasmunicipais/wp-content/uploads/sites/6/2023/11/atendimento-pre-escola-2024.pdf>

³⁹ Confira as creches conveniadas em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadastrumunicipalunificado/instituicoes-de-educacao-infantil-conveniadas-que-atendem-creche/>

⁴⁰ Confira o documento na íntegra em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/dadoseducacionais/wp-content/uploads/sites/14/2023/03/12-numero-de-matriculas-da-educacao-basica-por-localizacao-2022-2007.pdf>

Para atender todas as instituições, o município conta com servidores de carreira com acesso via concurso público nas escolas da autarquia municipal e professores/gestores terceirizados nas escolas conveniadas. Abaixo, trazemos os quadros de quantitativo de servidores da Secretaria da Educação em nível de gestão escolar e docentes, no ano de 2024.

Tabela 2 – Quantitativo de servidores públicos da Secretaria da Educação em nível de gestão escolar e docentes, no ano de 2024.

Diretor de escola	Vice-diretor de escola	Orientador pedagógico	Professores
164	62	127	2366

Fonte: adaptado pela autora de Prefeitura Municipal de Sorocaba⁴¹

Nota: o quantitativo de professores considera todos aqueles que ocupam cargo de provimento efetivo no Ensino Fundamental.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁴²) do município, em 2019, foi de 6,6, em 2021, foi 6,2 e, em 2023, permaneceu em 6,2, demonstrando uma queda de 0,4 em relação a 2019, ano que antecedeu a pandemia da COVID-19, e uma estagnação em 2023.

O Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), aprovado pela Lei nº 11.133 de 25 de julho de 2015⁴³, estabelece metas como universalizar a

⁴¹ Documento na íntegra disponível em: <https://transparencia.sorocaba.sp.gov.br/tdportalclient.aspx?418>

⁴² O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Para%20tanto%2C%20o%20Ideb%20%C3%A9,do%20Censo%20Escolar%2C%20realizado%20anualmente..>

⁴³ Ver PME 2015-2025 em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sorocaba-sp>

educação infantil até 2017; buscar garantir que 100% dos alunos concluam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na idade adequada e elevar a qualidade do ensino; universalizar o acesso a todos os níveis de ensino para a população com deficiência, garantindo o atendimento educacional especializado; alfabetizar todas as crianças do município até o final do 3º ano; implantar a educação em tempo integral em pelo menos 30% das escolas, até 2017 e em 100% até 2025; fomentar a qualidade da educação básica; elevar a média de escolaridade da população entre 18 e 29 anos e a taxa de alfabetização das população com 15 anos ou mais; oferecer educação básica integrada à profissional, numa taxa de pelo menos 25% das matrículas; elevar as taxas de matrícula nos cursos técnicos e superiores; elevar a qualidade da educação superior ampliando a proporção de mestres e doutores; garantir formação em nível superior para todos os profissionais da educação, incentivando a pós-graduação dos mesmos em nível Lato Sensu e Stricto Sensu; valorizar os profissionais do magistério equiparando seus salários aos dos profissionais de mesma escolaridade e garantindo um plano de carreira; assegurar condições para a efetivação de uma gestão democrática e ampliar o investimento em educação em 13% do PIB até o final da vigência do PME.

2.4.2 As escolas campo

As escolas selecionadas para esta pesquisa foram escolhidas, inicialmente, por atenderem estudantes do Ensino Fundamental – séries iniciais e, posteriormente, por apresentarem realidades diferentes entre si, pois uma delas configura-se como uma escola com muitos anos de funcionamento, passando da esfera estadual para a municipal e situada em um bairro próximo ao centro comercial da cidade; a outra é recém inaugurada e situada em um bairro distante do centro comercial, na zona oeste da cidade.

Com o objetivo de preservar a identidade de cada instituição, a partir deste ponto chamaremos a escola próxima ao centro comercial do município, de Escola Quintais do Saber e a escola distante do centro comercial, de Escola Mil Letras.

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, traremos alguns pontos importantes para fazer compreender os contextos em que a presente pesquisa se deu.

A Escola Quintais do Saber foi criada em na década de 50, sob responsabilidade da autarquia estadual, sendo municipalizada posteriormente, atendendo crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2019, a Secretaria da Educação decidiu encerrar as atividades da Educação Infantil, caracterizando a escola apenas como de Ensino Fundamental – séries iniciais.

Como desafio para si mesma, a escola coloca uma educação de qualidade, com um atendimento a todos e todas, sem discriminação, reconhecendo as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional. Neste sentido, entende que o que a criança é um sujeito potente de aprendizagem e que o papel da escola é contribuir com a formação de sua autonomia. Para isso, concebe seu currículo enquanto um conjunto de práticas que pretende articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos culturalmente construídos.

A pesquisa socioeconômica realizada pela escola em 2022 revelou que as famílias atendidas pertencem a classe média baixa, com pais com bons empregos e situação econômica estável. As famílias são participativas, comparecendo em reuniões pedagógicas e eventos culturais, demonstrando engajamento.

A escola conta com um prédio de dois pisos. O primeiro piso acolhe as crianças de 1º e 2º anos, com quatro salas de aula regulares, uma sala para Sala de Recursos Multifuncionais (SRM/AEE) e uma sala para as turmas de recuperação paralela. Possui banheiros para estudantes e funcionários, cozinha, refeitório, sala de Educação Física, pátio e palco, parque, tanque de areia e quadra poliesportiva. O segundo piso conta com sete salas de aula que acolhem os alunos do 3º ao 5º ano, banheiros para estudantes e funcionários, almoxarifado, Sala de Leitura, Sala Maker, Sala dos Professores, Sala da Direção, Secretaria, Sala da Orientação Pedagógica e Arquivo Morto. Anexo ao prédio da escola, está o prédio do Projeto Sabe-Tudo, onde é desenvolvido o Programa Conecta.

Todos os 22 professores quanto gestores da escola possuem curso em nível de graduação na área da educação. Observa-se que neste quadro, uma professora concluiu o mestrado em educação, uma é doutoranda em educação e a orientadora pedagógica é mestre em educação, sendo as duas últimas pela Universidade Federal de São Carlos.

Em 2024, no levantamento mais recente realizado, a escola Quintais do Saber contava com 511 alunos divididos em 22 turmas e duas classes de SRM/EE, sendo que a segunda turma passou a ocupar uma sala adaptada em um espaço no 1º piso onde acontecia o descanso dos funcionários.

Abaixo, trazemos o histórico de evolução do IDEB, entre os anos de 2019 e 2023, período que abrange antes e após a pandemia:

Tabela 3 - Resultados do IDEB da escola Quintais do Saber, 2019-2023.

	NOTA DE PORTUGUÊS	NOTA DE MATEMÁTICA	IDEB
2019	231,37	238,63	6,7
2021	226	229,71	6,4
2023	236,84	251,1	6,9

Fonte: adaptado pela autora de INEP (2024).

Discutiremos mais amplamente os resultados do IDEB, no eixo 2, inserido no capítulo 3 deste presente trabalho, à luz das ações promovidas pela escola com o objetivo de diminuir a defasagem na aprendizagem acentuada no período de afastamento dos estudantes das escolas.

A Escola Mil Letras foi criada um pouco antes da pandemia e atende crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2024, no levantamento mais recente realizado, a escola Mil Letras contava com 639 alunos divididos em 17 turmas de Ensino Fundamental e 10 de Educação Infantil e três classes de SRM/E, sendo duas delas itinerantes.

Seu espaço físico conta com um prédio exclusivo para a Educação Infantil, com sete salas de aula, Brinquedoteca, Sala de Faz-de-conta, Consultório

Odontológico e uma Sala SRM/AEE. O prédio destinado ao Ensino Fundamental conta com oito salas de aula, Sala de Leitura, Sala Maker, uma sala para as turmas de recuperação paralela, Sala de Educação Física, Sala de Arte e depósito. Na área aberta da escola há um pátio coberto, playground, quadra coberta, cozinha, banheiros e lavanderia. Há um prédio administrativo, com a secretaria, a sala dos funcionários, arquivo, almoxarifado, banheiros e copa.

Todos os 21 professores quanto gestores da escola possuem curso em nível de graduação na área da educação. A diretora e a orientadora pedagógica da escola são doutorandas em educação na Universidade Federal de São Carlos.

A pesquisa socioeconômica realizada pela escola em 2022 revelou que as famílias atendidas pertencem a classe média baixa, com pais com empregos estáveis e situação econômica estável. As famílias são participativas, comparecendo em reuniões pedagógicas e eventos culturais, demonstrando engajamento.

Sob a ótica do princípio democrático, a equipe da escola Mil Letras acredita na importância de ouvir as expectativas da comunidade escolar conectando os conhecimentos às vivências e experiências das crianças. Nesta perspectiva, as vivências escolares são refletidas e consensadas pelo coletivo.

Compreendem que o papel da escola deve ser o de articular a multiplicidade de experiências e linguagens para favorecer as vivências e situações de aprendizagem na Educação Básica por meio da oralidade, jogos simbólicos, brincadeiras sejam elas dirigidas ou não, momentos de exploração de diferentes materiais, interação e ludicidade como recurso de ensino, desenvolvimento e aprendizagens significativas.

Quanto ao currículo, acreditam que o exercitar a curiosidade intelectual e recorrer às abordagens das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade dos estudantes podem favorecer aprendizagens significativas, incentivando o protagonismo infantil, a participação, autonomia, pensamento crítico e o interesse das crianças.

Abaixo, trazemos o histórico de evolução do IDEB, entre os anos de 2019 e 2023, período que abrange antes e após a pandemia:

Tabela 4 - Resultados do IDEB da escola Mil Letras, 2019-2023.

	NOTA DE PORTUGUÊS	NOTA DE MATEMÁTICA	IDEB
2019	X	X	X
2021	214,08	220,87	6,1
2023	232,21	246,54	6,8

Fonte: adaptado pela autora de INEP (2024).

Nota: Dado convencional utilizado:

X – dado numérico não localizado.

Discutiremos mais amplamente os resultados do IDEB, no eixo 2, inserido no capítulo 3 deste presente trabalho, à luz das ações promovidas pela escola com o objetivo de diminuir a defasagem na aprendizagem acentuada no período de afastamento dos estudantes das escolas.

2.4.3 As professoras e as orientadoras pedagógicas

O critério de escolha dos participantes da pesquisa foi definido a partir do objeto deste estudo: a recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico. Isso levou-nos a focar nossa atenção, inicialmente, nas professoras com carga atribuída nas Salas de Oficina de Aprendizagem, nome dado às turmas de recuperação paralela da aprendizagem. Posteriormente, vimos a necessidade de estender nosso olhar às professoras das salas regulares que, em 2023, ano em que se deu a coleta de dados com as professoras, tinham alunos matriculados nas turmas da Oficina de Aprendizagem. Posteriormente, após nossas conversas iniciais com as professoras, evidenciou-se a necessidade de ouvirmos, também, as orientadoras pedagógicas das escolas-campo, já que eram responsáveis pela articulação do projeto de recuperação paralela na escola.

Ao longo dos dois anos que estive presente nas escolas-campo, foi possível conhecer os sujeitos participantes desta pesquisa. Logo, a partir dos dados fornecidos pelos próprios sujeitos, bem como por minhas impressões e percepções a partir da convivência com eles, quero apresentar cada uma das

professoras e das orientadoras pedagógicas, respeitando, evidentemente, o sigilo necessário. Portanto, os nomes que recebem aqui são fictícios.

Na escola municipal Quintais do Saber, entrevistei duas professoras das turmas de recuperação paralela (Oficina de Aprendizagem), que aqui chamaremos de Valentina e Lorena; cinco professoras das turmas regulares, que chamaremos de Jamile, Mirela, Valéria, Regina e Milena; e uma orientadora pedagógica, que chamaremos de Pietra.

Valentina é professora de uma turma regular de quinto ano do Ensino Fundamental, com cargo de provimento efetivo no município, porém em outra unidade escolar. Ela teve a carga suplementar da Oficina de Aprendizagem atribuída em nível de rede, o que significa que, após a atribuição na própria escola, essa vaga é oferecida a todos os professores da rede de ensino. Logo, Valentina não tinha contato com as professoras da escola Quintais do Saber, pois estava presente apenas no período de aulas da oficina. Ela é formada em Pedagogia e Letras, possui cursos de pós-graduação e outros cursos complementares. É docente na rede municipal desde 2016, passando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e até a orientação pedagógica. O ano de 2023 foi seu primeiro na Oficina de Aprendizagem.

A professora Lorena é efetiva em seu cargo na escola municipal Quintais do Saber, trabalhando especificamente com as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. É formada em Pedagogia e possui alguns cursos de pós-graduação. Tornou-se efetiva na rede de ensino em 2014, passando pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2023 já possuía dois anos de experiência na Oficina de Aprendizagem.

Ambas professoras aceitaram participar da pesquisa, porém Valentina o fez após uma primeira resposta negativa. Passado um mês desta resposta, quando eu já havia considerado que ela não participaria, entrou em contato comigo informando seu aceite. Inicialmente as duas professoras demonstraram-se tensas em nossas primeiras conversas e na primeira entrevista, sendo essa tensão dissipada na ocasião da segunda entrevista, quando já sentiam-se à vontade em partilhar angústias e até pedir minha opinião quanto às atividades que preparavam ou como proceder com alguns estudantes.

As professoras das salas regulares estavam vinculadas às turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, já que o Projeto Oficina de Aprendizagem tinha por foco estudantes destes segmentos, e foram convidadas para participarem da pesquisa, como dito anteriormente, por possuírem estudantes nas turmas de recuperação paralela no ano de 2023. Todas aceitaram prontamente o convite e, sempre que abordadas nos corredores, sala dos professores e em reuniões, demonstravam grande interesse em conversar comigo sobre a recuperação da aprendizagem dos estudantes. São elas:

Quadro 7: Apresentação das professoras das turmas regulares da escola municipal Quintais do Saber			
Nome	Formação	Ingresso na rede municipal	Segmento em que atua e tempo de atuação
Jamile	Pedagogia e pós-graduação	2011	Quarto ano (8 anos)
Mirela	Pedagogia e pós-graduação	2013	Quarto ano (3 anos)
Valéria	Pedagogia e pós-graduação	2008	Quinto ano (10 anos)
Regina	Pedagogia e pós-graduação	2003	Quinto ano (15 anos)
Milena	Pedagogia	2011	Quarto ano (4 anos)

Fonte: elaborado pela autora.

A orientadora pedagógica Pietra possui formação em Pedagogia, alguns cursos de pós-graduação e mestrado em educação. Ingressou na rede de ensino em 2008, como professora e em 2011, como orientadora pedagógica, cargo que ocupa há 13 anos. Ela mostrou-se bastante interessada em participar da pesquisa, pois considerava como uma ótima oportunidade de dar voz aos professores e orientadores, já que encontrava pouco espaço para isso nas reuniões da Secretaria da Educação.

Na escola municipal Mil Letras, entrevistei duas professoras das turmas de recuperação paralela (Oficina de Aprendizagem), que aqui chamaremos de Rosana e Angélica; duas professoras das turmas regulares, que chamaremos de Gilda e Adriana; e uma orientadora pedagógica, que chamaremos de Aline.

Rosana é professora efetiva em seu cargo na escola municipal Mil Letras. Possui graduação em Pedagogia e alguns cursos de pós-graduação. Foi

docente no curso do antigo Magistério e trabalhou com turmas de recuperação paralela na rede estadual de ensino. Ingressou na rede municipal de ensino em 2002 e trabalha com as turmas de recuperação há 15 anos.

Angélica também é professora efetiva em seu cargo na escola municipal Mil Letras. Possui graduação em Pedagogia e alguns cursos de pós-graduação. Atualmente cursa Psicologia. É docente na rede municipal desde 2012, passando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e até a orientação pedagógica. Já tem experiência com a Oficina de Aprendizagem.

Ambas professoras aceitaram participar da pesquisa prontamente. No entanto, a animação de Rosana era notável, pois sempre me agradecia a oportunidade de poder participar de uma pesquisa que ela acreditava que impactaria positivamente em seu trabalho e na rede de ensino.

As professoras das salas regulares estavam vinculadas às turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental e por possuírem estudantes nas turmas de recuperação paralela. Vale destacar que o quantitativo de professoras das salas regulares difere entre as duas escolas, pois a escola Mil Letras, por ser recém inaugurada, contava com apenas um quarto e um quinto ano em 2023, visto que ano após ano, o número de turmas vai aumentando devido à promoção natural dos estudantes às séries seguintes. São elas:

Quadro 8: Apresentação das professoras das turmas regulares da escola municipal Mil Letras			
Nome	Formação	Ingresso na rede municipal	Segmento em que atua e tempo de atuação
Gilda	Pedagogia	2008	Quinto ano (7 anos)
Adriana	Pedagogia	2023	Quarto ano (1 ano)

Fonte: elaborado pela autora.

A orientadora pedagógica Aline é licenciada em Pedagogia e História e possui mestrado em Educação. Ingressou na rede municipal de ensino em 2003 como professora e, em 2009, efetivou-se como orientadora pedagógica. Assim como Pietra, também demonstrou bastante interesse em participar da pesquisa, colocando-se sempre à disposição para conversar e esclarecer dúvidas.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Sempre gostamos de lembrar que o caminho se faz caminhando, ou seja, muitas das escolhas metodológicas que fizemos foram suscitadas durante esse caminhar. Assim, como corrobora Freitas (2020):

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (Freitas, 2020, p.27).

Indo ao encontro da situação no seu acontecer, definimos como objetivo geral investigar como professoras de duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental entendem a política de recuperação da aprendizagem do município de Sorocaba e suas contribuições para a aprendizagem após a pandemia.

Como objetivos específicos, destacamos:

- Conhecer quais foram as orientações do município de Sorocaba em relação à recuperação da aprendizagem, de acordo com os documentos publicados pela Secretaria da Educação e com os relatos das participantes;
- Investigar como as escolas organizaram as propostas de recuperação da aprendizagem, por meio de observações nas escolas-campo e das entrevistas realizadas;
- Compreender, por meio dos relatos das participantes, como as professoras e orientadoras pedagógicas entendem as propostas e como elaboram estratégias de recuperação da aprendizagem dos estudantes de duas escolas municipais de Sorocaba no período pós-pandêmico;
- Conhecer vivências significativas das professoras do Projeto Oficina de Aprendizagem acerca do processo de recuperação da aprendizagem, considerando as possíveis ressignificações da ação pedagógica.

A partir desses objetivos, como visto anteriormente, procedemos com o mapeamento e revisão da literatura, visitas às escolas-campo, conversas e entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa.

Os dados coletados em conversas com a responsável pelo projeto de recuperação paralela da Secretaria da Educação, em reuniões e formações de professores foram registrados nos diários de campo. Já as entrevistas realizadas foram gravadas em um aplicativo de celular e em outra ferramenta Google, sendo transcritas pela pesquisadora em arquivo pessoal.

Após a transcrição de todas as entrevistas, as respostas de cada pergunta foram agrupadas em uma planilha, de modo que se pudesse ver todas elas em um mesmo documento. Tendo sido feita uma leitura minuciosa, fomos sinalizando as falas recorrentes entre as professoras, na intenção de construir eixos de análise, com base nos objetivos da pesquisa, nos pressupostos da THC e nos conceitos de vivência, significado e sentido. De acordo Freitas:

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto (Freitas, 2002, p.26).

Desta forma, buscamos compreender o contexto em que se desenvolviam as ações de recuperação da aprendizagem a partir das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Organizamos os dados, a partir disso, de acordo com os seguintes eixos:

Quadro 9: Apresentação dos eixos gerados a partir da organização dos dados coletados**continua**

EIXOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS COMPREENDIDOS	TEMAS ABORDADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
EIXO 1	Conhecer quais foram as orientações do município de Sorocaba em relação à recuperação da aprendizagem, de acordo com os documentos publicados pela Secretaria da Educação e com os relatos das participantes.	A política de recuperação da aprendizagem no município de Sorocaba: como é e como foi implementada nas escolas-campo.	Análise de publicações oficiais da Secretaria Municipal de Ensino, observações e registros em diários de campo, entrevista com as professoras e orientadoras pedagógicas.
EIXO 2	Investigar como as escolas organizaram as propostas de recuperação da aprendizagem, por meio de observações nas escolas-campo e das entrevistas realizadas. Compreender, por meio dos relatos das participantes, como as professoras e as orientadoras pedagógicas entendem as propostas e como elaboram estratégias de recuperação da aprendizagem dos estudantes de duas escolas municipais de Sorocaba no período pós-pandêmico.	Recuperação x reforço x recomposição: há diferenças? Aprendizagem e avaliação dos estudantes público-alvo das oficinas de aprendizagem. Estratégias didático-pedagógicas citadas e adotadas pelas escolas e professoras para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem	Observações e registros em diários de campo, entrevista com as professoras e orientadoras pedagógicas.

Quadro 9: Apresentação dos eixos gerados a partir da organização dos dados coletados			
			conclusão
EIXOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS COMPREENDIDOS	TEMAS ABORDADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
EIXO 3	Conhecer vivências significativas das professoras do Projeto Oficina de Aprendizagem acerca do processo de recuperação da aprendizagem, considerando as possíveis ressignificações da ação pedagógica.	Vivências docentes no período pós-pandêmico.	Observações e registros em diários de campo, entrevista com as professoras e orientadoras pedagógicas.

Fonte: elaborado pela autora.

Beáton (2018) afirma que uma pesquisa na abordagem sócio-histórica ou na perspectiva da THC, deve entender-se como parte histórica de um campo de pesquisa, que se ampliará e modificará na medida que for se tornando. De uma pesquisa nesta abordagem, é esperado que o pesquisador dê pistas para o próximo pesquisador, que traga sugestões de ações a partir do seu objeto estudado. Dito isso, é possível compreender que:

As conclusões de qualquer pesquisa e suas explicações, independentemente de sua especificidade ou escopo, são sempre provisórias e sujeitas a verificação, retificação, enriquecimento ou abandono, etc., com base no que foi produzido em outros momentos históricos no desenvolvimento do processo de estudo do objeto ou fato da vida real ou concreta (Beáton, 2018, p.633, tradução nossa).

Nesta certeza de que todo o processo de pesquisa é também historicamente situado, apresentaremos no tópico a seguir, as considerações e análises feitas a partir de cada temática, sabendo que elas não se esgotam, mas apresentam seus limites.

3. A POLÍTICA DE RECUPERAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM APÓS A PANDEMIA

Esse tópico apresentará a análise dos dados obtidos a partir das visitas nas escolas-campo, registradas em diário de campo, bem como das entrevistas concedidas pelas participantes da pesquisa. Procuramos organizar os dados em três eixos, de modo correspondente aos objetivos específicos deste trabalho (Ver Quadro 9).

O primeiro eixo traz como foco como se configurou a política de recuperação da aprendizagem no município de Sorocaba a partir dos documentos oficiais e dos relatos das orientadoras pedagógicas e professoras.

O segundo eixo busca investigar como as escolas organizaram as propostas visando a recuperação da aprendizagem, trazendo uma reflexão sobre as modalidades de recuperação paralela, recomposição e reforço. Também discute sobre a avaliação dos estudantes público-alvo do Projeto Oficina de Aprendizagem, bem como apresenta os relatos sobre as atividades/ações desenvolvidas pelas professoras participantes da pesquisa.

O terceiro eixo traz as vivências das professoras das turmas de recuperação paralela, dentro do Projeto Oficina de Aprendizagem, que apresentam alguns pontos importantes ao se considerar essa política de recuperação da aprendizagem.

3. 1 A POLÍTICA DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE SOROCABA: COMO É E COMO FOI IMPLEMENTADO NAS ESCOLAS

O ano de 2020, início da pandemia global da COVID-19, foi marcado pela sobrevivência pedagógica das escolas em todo o mundo. Digo sobrevivência pedagógica porque a prioridade naquele ano, pelo menos foi o que se presenciou aqui no Brasil, era manter, mesmo que minimamente, o vínculo com os estudantes que estavam fisicamente afastados das escolas.

Não muito diferente de outros municípios brasileiros, a Secretaria da Educação (SEDU) de Sorocaba apresentou medidas de retomada do trabalho pedagógico de modo bastante paulatino, muitas vezes apoiada nas decisões da Secretaria Estadual de Educação e outras com a orientação do Conselho Municipal de Educação.

Ainda sem saber da proporção alarmante que a pandemia tomaria, a primeira iniciativa da SEDU foi antecipar o recesso escolar, bem como todos os feriados de nível municipal e estadual, na esperança de logo poder liberar o retorno presencial dos estudantes. No entanto, isso não foi possível.

Diante desta realidade, orientou as escolas a retomarem o contato com as famílias, deixando a cabo de cada uma a decisão por qual canal de comunicação isso se daria. A maior parte das escolas iniciou seu primeiro contato através de redes sociais como o Facebook e o WhatsApp. Esse contato inicial tinha como objetivo o apoio às famílias que se encontravam fragilizadas com a pandemia e para saber como estavam os estudantes.

Enquanto isso, o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) chamava seus conselheiros e os educadores da rede municipal de ensino para participarem de reuniões, com o objetivo de discutir como deveria ser a rotina escolar remota, diante da realidade das comunidades locais de cada escola e das especificidades de cada nível de ensino. Participavam dessas reuniões, além dos conselheiros, supervisores de ensino, diretores, orientadores pedagógicos e os professores.

A Deliberação CMESO nº 04/2020, de 15 de junho de 2020⁴⁴, que instituiu a Política Municipal para Atividades Não Presenciais (ANPs) no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e fixou diretrizes para sua realização, determinou em seu artigo quarto, que as ANPs seriam pautadas pelo princípio da igualdade de condições de acesso das crianças, portanto seria necessária a

⁴⁴ Deliberação CMESO nº 04/2020, de 15 de junho de 2020. Institui a Política Municipal para Atividades Não Presenciais (ANPs) no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e fixa diretrizes para sua realização. Disponível em: https://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2020/06/Deliberacao_CMESO_04-2020.pdf

assincronicidade das atividades, vedada a adoção de estratégias síncronas, como as aulas online em tempo real, por exemplo.

A mesma deliberação também assegurou autonomia das escolas para a definição das ANPs, conteúdos e metodologias de trabalho. Desta forma, cada instituição escolar organizou um plano de ação para o início de uma rotina escolar adaptada ao período de afastamento presencial. Houve escolas que optaram pelo envio de atividades pelo WhatsApp, outras por meio de blogs ou pela plataforma GOOGLE Sala de Aula e outras, ainda, por meio de atividades impressas retiradas pelos pais na escola. Essas atividades iniciais tinham por objetivo uma avaliação da situação inicial de aprendizagem dos estudantes e uma recuperação contínua dos conteúdos das séries anteriores.

É importante ressaltar que todo esse movimento contou com o empenho de professores e gestores que se mobilizaram para adaptar seus celulares pessoais para acolher as famílias nos grupos de conversa, aprender a gravar e editar videoaulas, adquirir dispositivos eletrônicos com recursos próprios, mobilizar conhecimentos entre pares para fazer uso de plataformas de educação a distância, entre outras ações que, apesar de não terem obtido investimento público e nem se configurado como formação em serviço, que deveria ser garantida pela SEDU, caracterizou-se como uma aceleração no processo de inclusão digital dos educadores.

Esse movimento aconteceu de modo oposto ao publicado pela Deliberação CMESO nº 04/2020, que nos artigos quinto e sexto determinou que o poder público proveria às escolas e profissionais da rede municipal de ensino recursos tecnológicos, suporte e infraestrutura com vistas a estimular a produção de conteúdo pela própria rede e acesso à internet e dispositivos eletrônicos, bem como formação periódica dos profissionais da educação.

Para o ano letivo atípico de 2020, todas as escolas passaram a elaborar suas propostas pedagógicas adaptadas ao ensino remoto, bem como ao melhor meio de acesso às atividades pelas famílias e estudantes. A avaliação dos estudantes foi baseada na devolução destas atividades aos professores e à interação estabelecida com eles nas redes sociais ou plataformas de ensino. Aos estudantes que não enviavam as atividades, eram oferecidas diversas possibilidades, até que se alinhasse um modo de comunicação possível para

eles. Todos os estudantes foram aprovados naquele ano, o que não poderia ser diferente, dadas as condições impostas pela pandemia.

O ano de 2021 iniciou-se com a expectativa de retorno presencial dos estudantes, esperança que foi ligeiramente afetada por uma nova onda de contágios. O retorno foi adiado para o segundo semestre e as atividades continuaram sendo desenvolvidas como no ano anterior. No entanto foi possível notar uma baixa no engajamento dos estudantes e suas famílias.

O segundo semestre letivo de 2021 foi iniciado com as escalas de atendimento presencial dos estudantes, ampliando esse atendimento gradativamente, mês a mês, até que fosse possível o atendimento 100% presencial. No entanto, por opção dos responsáveis, alguns estudantes não retornaram para as escolas, permanecendo com as atividades remotas.

Aos estudantes que retornaram, a SEDU orientou que fosse aplicada uma atividade diagnóstica para verificar as lacunas na aprendizagem, causadas pelo longo tempo de distanciamento das aulas presenciais. O caderno de orientações daquele ano atentava para uma recuperação contínua da aprendizagem:

Serão necessários o redimensionamento e a reelaboração dos Planos de Ensino, de forma que busquem a recuperação das aprendizagens, sem prejuízo da promoção dos estudantes, por meio da proposição de novos projetos, adequações didáticas e metodológicas e que levem em consideração as peculiaridades deste momento, as experiências desiguais vividas pelas crianças, jovens e adultos e a criação de estratégias e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos (Sorocaba, 2021, p.24).

Como medida de recuperação paralela da aprendizagem, a SEDU anunciou o Projeto Oficina de Aprendizagem, objeto do nosso estudo, considerando a seguinte proposição:

[...] atender às defasagens evidenciadas e ampliadas com a pandemia e o ensino remoto, com investimento financeiro para reestruturação no sentido de possibilitar que os professores e professoras efetivos possam atuar exclusivamente com carga horária de trabalho para as oficinas, com o objetivo de desenvolver um trabalho mais assertivo com os estudantes, em articulação com os planos de ação, acompanhamento e monitoramento das aprendizagens com os professores e professoras das salas regulares, o orientador pedagógico e orientadora pedagógica da instituição de ensino e a SEDU (Sorocaba, 2021, p.31).

O Projeto Oficina de Aprendizagem, no ano de 2021, apresentava como público alvo os estudantes de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que apresentassem dificuldades de aprendizagem e tinha como objetivo geral “[...] ajudar o estudante a compreender o próprio processo de aprendizagem e criar condições favoráveis de construção de conhecimento, garantindo os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades essenciais (Sorocaba, 2021, p.36).

As aulas do projeto seriam focadas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, prioritariamente no processo de alfabetização, e em Matemática, focando o raciocínio lógico.

Na ocasião da publicação do comunicado SEDU/DAPT nº 64, de 10 de agosto de 2021⁴⁵, referente à carga suplementar do Projeto Oficina de Aprendizagem, este ficou assim configurado, no que tange ao nível de ensino considerado nesta pesquisa:

As Oficinas de Aprendizagem serão ofertadas aos estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal que retornaram às aulas presenciais e que se encontram: a) nos níveis de escrita pré-silábico ao alfabético⁴⁶ - que escrevem apenas lista de palavras com sílabas canônicas - e/ou b) em processo de alfabetização matemática - que não compreendem o sistema de numeração decimal.

Ficou autorizado, também, a organização de três turmas por período (manhã e tarde), atendendo os estudantes por 3 horas/aula durante a semana. Cada turma deveria comportar 10 estudantes. No entanto, chama a nossa atenção o fato de o comunicado determinar que as turmas poderiam atender 10%, no máximo, dos estudantes matriculados, regra essa já aplicada em anos anteriores à pandemia.

Sendo o ano letivo de 2021 atípico devido à pandemia, seria prudente ampliar esse percentual, de modo que essa estratégia atendesse à demanda

⁴⁵ Esse comunicado configura-se como comunicação interna da Secretaria da Educação, não sendo possível encontra-lo nos sites oficiais da rede municipal de ensino. Neste caso específico, o acesso foi via e-mail institucional das escolas-campo, compondo, posteriormente, o acervo pessoal da pesquisadora.

⁴⁶ Os níveis de escrita aqui mencionados referem-se aos elaborados na Teoria da Psicogênese da escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

acumulada de estudantes com defasagens na aprendizagem dos conteúdos e na consolidação do processo de alfabetização e numeracia.

Após a atribuição das aulas aos professores que ficariam responsáveis pelas turmas da Oficina de Aprendizagem, em ambas as escolas-campo, os professores das salas regulares, a partir da atividade diagnóstica aplicada nas primeiras semanas de retorno presencial, encaminharam os estudantes com dificuldades nas áreas de alfabetização inicial e de compreensão do sistema de numeração decimal. Isto porque o quantitativo de estudantes em situação de defasagem de aprendizagem era bastante significativo, não condizente com o percentual permitido pela SEDU. Logo, a equipe escolar priorizou esses estudantes.

No curso do segundo semestre letivo de 2021, os orientadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Sorocaba, articulando-se com os professores e a SEDU, produziram uma versão preliminar de um currículo adaptado para os anos de 2020-2022, com o objetivo de elencar conhecimentos e habilidades prioritárias para este biênio. Essa versão preliminar foi encaminhada às instituições escolares no dia 02 de agosto de 2021, conforme comunicado SEDU/DAPT nº 89/2021⁴⁷, possibilitando a todos os profissionais da escola proporem alterações ou inserções no documento, prevendo sua implementação total para o ano de 2022.

Após a finalização do prazo para as contribuições dos profissionais da educação da rede de ensino, a SEDU publicou o Caderno de Orientações nº 13, no qual considerou:

O planejamento na perspectiva da participação parte da análise situacional para “o que” fazer e do “para que” fazer, incluindo a distribuição do poder e das responsabilidades. É uma tomada de decisões coletiva “para onde ir” e “quais maneiras adequadas para chegar lá”. Para tanto, precisamos compreender o processo de desenvolvimento como algo forjado nas relações sociais, tendo a instituição educacional como local de destaque na potencialidade desse desenvolvimento, posto que é na intervenção pedagógica que ocorre a provocação das evoluções que não ocorreriam sem essa mediação. Isso impõe a necessidade de luta por uma escola pública

⁴⁷ Esse comunicado configura-se como comunicação interna da Secretaria da Educação, não sendo possível encontrá-lo nos sites oficiais da rede municipal de ensino. Neste caso específico, o acesso foi via e-mail institucional da escola-campo Quintais do Saber, compondo, posteriormente, o acervo pessoal da pesquisadora.

que busque promover o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, como condição para a configuração de uma sociedade melhor e mais justa (GUZZO *et al.*, 2019). Nessa perspectiva, o diálogo se configura como um fator de transformação da prática docente e da relação professor-aluno (Sorocaba, 2022, p.15).

A partir dessa orientação, os professores elaboraram uma avaliação diagnóstica com base nas habilidades prioritárias que deveriam estar consolidadas, para cada ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação inicial serviu de base para a elaboração de um plano de ação para a recuperação contínua e para o encaminhamento às turmas do Projeto Oficinas de Aprendizagem, configurado como recuperação paralela dos estudantes.

Findada esta etapa de avaliação, iniciou-se o ano letivo de 2022, com todos estudantes acompanhando obrigatoriamente as aulas de modo 100% presencial. Este foi um ano crucial para a recuperação da aprendizagem dos estudantes, motivo pelo qual nos mobilizou a iniciar a pesquisa de campo.

Segundo a orientação do comunicado SEDU/DAPT nº 12, de 04 de fevereiro de 2022⁴⁸, que regulamentou a atribuição de carga suplementar referente ao Projeto Oficina de Aprendizagem, as distâncias entre as expectativas de aprendizagem regularmente esperadas para cada agrupamento/ano e as aprendizagens reais no período pandêmico, permitem compreender a acentuada defasagem na aprendizagem dos estudantes, levando as instituições escolares a priorizarem, na organização das turmas participantes do projeto, os estudantes com defasagem no processo de alfabetização inicial.

Em concordância com as orientações da SEDU, ocorreu a organização de até quatro turmas por período, composta por 15 estudantes, no máximo, matriculados nas turmas regulares do 2º ao 5º ano e que estivessem nos níveis de escrita pré-silábicos ao alfabético, que escrevessem lista de palavras com sílabas canônicas⁴⁹ e/ou que não compreendessem o sistema de numeração

⁴⁸ Esse comunicado configura-se como comunicação interna da Secretaria da Educação, não sendo possível encontra-lo nos sites oficiais da rede municipal de ensino. Neste caso específico, o acesso foi via e-mail institucional das escolas-campo, compondo, posteriormente, o acervo pessoal da pesquisadora.

⁴⁹ De acordo com o glossário Ceale, da UFMG, sílaba canônica é a sílaba constituída por uma consoante (C) e por uma vogal (V) - nesta ordem. Ela é também conhecida como sílaba CV e ocorre, por exemplo, nas duas sílabas da palavra mato (ma-to). Ver mais em:

decimal ou não resolvessem situações-problema. Como no ano anterior, limitou-se o atendimento a 10% dos estudantes de cada instituição escolar.

Apesar de prever a organização das turmas, carga horária do estudante e do professor, bem como as funções e objetivos de cada participante no processo, o comunicado SEDU/DAPT nº 12, de 04 de fevereiro de 2022, que regulamentou a atribuição de carga suplementar referente ao Projeto Oficina de Aprendizagem, não previa que os estudantes poderiam permanecer na instituição escolar após o término das aulas para almoçar e aguardar o horário das aulas do ensino regular, ou também o inverso, no caso das turmas regulares matutinas. As escolas que optaram por organizar o horário das turmas de Oficina de Aprendizagem de modo a articular a permanência dos alunos durante o almoço e o período de aulas regulares, solicitaram à SEDU a liberação do almoço, já que se fazia necessário ofício interno para a empresa responsável pela merenda da escola.

Na Escola Quintais do Saber, a ausência de regulamentação e previsão de pessoal responsável pela guarda dos estudantes durante o horário de almoço, inviabilizou a permanência das crianças, tendo sido os responsáveis orientados a retirar e trazer novamente seus filhos para a escola, isso mesmo depois de terem assinado a autorização para a participação no projeto, o que fez com que muitos responsáveis dos estudantes indicados para as oficinas, assinassem a desistência das aulas, visto que a logística familiar se tornava inviável.

A respeito disso, a equipe gestora da Escola Quintais do Saber, enviou um ofício à SEDU solicitando orientações acerca da problemática, bem como que o Projeto Oficina de Aprendizagem previsse a contratação ou a indicação de pessoal de apoio para o período de permanência dos alunos na escola, em horário de almoço. A justificativa apresentada pela equipe gestora era de que não poderia, legalmente, solicitar a um inspetor de alunos que ficasse com os estudantes por uma hora inteira. Isso porque um funcionário questionou a equipe gestora acerca de suas atribuições enquanto inspetor de alunos, pois o tempo

de permanência legal dele com os estudantes sem a presença de um professor, limitava-se a 20 minutos.

A situação não foi resolvida até o término do ano letivo, já que a SEDU não emitiu resposta ao ofício da direção da escola Quintais do Saber, prejudicando o andamento do projeto, que deixou de impactar a aprendizagem de um número maior de estudantes.

A escola Mil Letras optou em servir o almoço aos estudantes das Oficinas de Aprendizagem e articulou internamente, com os inspetores, a guarda das crianças até o início das aulas regulares, no caso dos alunos matriculados em período vespertino, ou o início das aulas da oficina, no caso dos alunos matriculados em período matutino. A diretora da escola contou-nos que esse processo foi muito difícil ao longo de todo o ano, pois contavam com apenas dois inspetores que, conscientemente do limite de suas atribuições legais, concordaram em ajudar na organização do tempo de almoço dos estudantes.

Diante deste relato da diretora, é possível perceber que a falta de suporte adequado e boas condições de trabalho nas escolas, muitas vezes compromete a efetividade das propostas pedagógicas que lhe são designadas. Entraves como espaço inadequado, carência de materiais e funcionários, podem limitar a capacidade de implementar plenamente propostas como a Oficina de Aprendizagem. Esta realidade acaba desmotivando professores e gestores, sobrecarregando-os com demandas incompatíveis com os recursos disponíveis, o que impacta diretamente na qualidade da aprendizagem oferecida aos estudantes.

Ainda no ano letivo de 2022, a SEDU convocou os orientadores pedagógicos das escolas para participarem de um momento formativo com alguns professores formadores do governo do estado de São Paulo. Esse encontro ocorreu na primeira quinzena do mês de agosto e teve como objetivo a apresentação de uma proposta de trabalho com recuperação contínua que as escolas estaduais estavam desenvolvendo.

A proposta consistia em formar agrupamentos de estudantes por nível de aprendizagem e, uma vez por semana, os professores desenvolveriam oficinas específicas para cada nível, utilizando como aporte material os cadernos do

Programa Aprender Juntos⁵⁰. Alguns orientadores das escolas municipais compartilharam que já desenvolviam essa prática em suas escolas, iniciada antes mesmo da pandemia ou retomada por ocasião do afastamento escolar dos estudantes por um longo período.

No entanto, a proposta era apenas uma sugestão aos orientadores pedagógicos e não se configurou como um plano de ação coletivo da rede municipal de ensino, o que provavelmente poderia se tornar uma importante ação de recuperação e recomposição da aprendizagem.

Desencontros como esse não são raramente observados na rede municipal de ensino de Sorocaba, a não adesão pelo coletivo desconfigura a proposta de ensino enquanto uma rede única. Projetos apresentados às equipes escolares com baixa articulação entre os gestores e professores, tendem a sua descontinuação ou até mesmo abandono. É importante salientar ainda que a implementação de qualquer projeto ou iniciativa envolve investimento financeiro, advindos dos impostos dos contribuintes, e que deveriam refletir um compromisso não apenas com um governo específico, mas com uma política para a educação.

A Escola Mil Letras já estava desenvolvendo ação semelhante à proposta desenvolvida pelo governo do estado, um projeto chamado Clubinho da Aprendizagem, que contou com o apoio de todos os professores e estagiários da escola e também com o professor mediador do Projeto Mediando a Aprendizagem, que falaremos mais adiante.

De acordo com a orientadora Aline, as turmas atendidas eram os primeiros e segundos anos. Os estudantes eram divididos por nível de escrita e alocados em salas identificadas com cores diferentes. Os professores trabalhavam, uma vez por semana por cerca de 1h30, atividades específicas para cada nível. As atividades eram elaboradas pelos próprios professores e sempre visavam o avanço para o próximo nível de escrita.

⁵⁰ Resolução Seduc 26/2022 institui o Projeto Aprender Juntos para recuperação, reforço e aprofundamento diferenciados por níveis de aprendizagem do 3º ao 6º ano do ensino fundamental. Ver mais em: <https://cpp.org.br/resolucao-seduc-26-2022-projeto-aprender-juntos-para-recuperacao/>

A escola Quintais do Saber, em 2022, não iniciou nenhuma proposta neste sentido, apesar de a orientadora pedagógica Pietra ter feito essa sugestão por diversas vezes ao corpo docente da escola, especialmente quando os professores relatavam haver muitos níveis de escrita e de aprendizagem numa mesma turma.

Uma outra iniciativa da SEDU no ano de 2022 foi a implementação do Projeto Mediando a Aprendizagem, através de uma carga suplementar para os professores efetivos da rede de ensino, publicada em 09 de agosto, através do comunicado SEDU/GS nº 51⁵¹. Oficialmente, o projeto tinha por objetivo mediar a ação pedagógica dos estudantes com necessidades educacionais especiais, apoiando os estagiários e cuidadores que acompanham essas crianças. No entanto, os orientadores pedagógicos foram informados pela gestora do projeto junto à SEDU, que também poderiam articular as ações do professor mediador às necessidades da escola, inclusive atendendo estudantes que não eram público-alvo da Sala de Recursos, mas que apresentavam dificuldades na aprendizagem ou estavam em situação de investigação médica acerca da origem de suas dificuldades.

Nota-se que, com essa orientação verbal aos orientadores pedagógicos, sobre a possível articulação do projeto Mediando a Aprendizagem com estudantes que apresentassem defasagem ou acentuada dificuldade de aprendizagem, uma possível vereda para atender às crescentes solicitações dos gestores escolares e professores por mais ações visando a recuperação da aprendizagem dos estudantes, utilizando-se de um projeto proposto pela Divisão de Educação Especial.

Essa realidade poderia ter se apresentado de modo diferente se os recursos públicos em prol da recuperação das aprendizagens tivessem sido ampliados na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, permitindo a ampliação de projetos para atender às diversas necessidades dos estudantes, sendo eles público-alvo ou não da Sala de Recursos Multifuncionais. Um discurso que me

⁵¹ Esse comunicado configura-se como comunicação interna da Secretaria da Educação, não sendo possível encontra-lo nos sites oficiais da rede municipal de ensino. Neste caso específico, o acesso foi via e-mail institucional das escolas-campo, compondo, posteriormente, o acervo pessoal da pesquisadora.

impactou acerca desse tema, foi um proferido pela gestora responsável pelo projeto Oficina de Aprendizagem, quando questionada sobre o aumento do número das turmas de recuperação paralela. Sem mostrar-me dados que baseassem sua fala, disse que não poderia abrir mais turmas para serem ocupadas por 5 ou 6 alunos, pois isso seria mal uso do dinheiro público.

Ainda a respeito do projeto Mediando a Aprendizagem, cada escola efetivou esse projeto conforme a realidade em que se encontrava. Na escola Mil Letras, por exemplo, a professora mediadora, para além de suas atribuições, foi uma importante articuladora pedagógica na organização do Clubinho de Aprendizagem. Na escola Quintais do Saber, a professora mediadora foi um apoio importante para as professoras que apresentavam estudantes com dificuldades de aprendizagem acentuadas e que precisavam de uma atenção individualizada.

Este projeto, inicialmente, encontrou resistência por parte dos orientadores pedagógicos, como relata Pietra (Escola Quintais do Saber), mas após algum tempo de sua efetivação, passou a ser considerado como um dos mais impactantes quando o assunto era apoio à aprendizagem:

Essa carga foi bem curiosa inicialmente, pegou todo mundo de surpresa, e houve um posicionamento de resistência, eu posso dizer de afastamento inicial por parte da orientação pedagógica, dos professores de modo geral, porque era uma carga que a gente não conhecia, até então não existia, com uma súmula muito complicada, e que se assemelhava ao papel do orientador pedagógico, mas sendo um professor que estava ali para aplicar. Então houve bastante críticas nesse sentido. Porém, depois que o desenvolvimento do projeto estava acontecendo, houve bastante ganho e muitos elogios. E quando recebemos a notícia que o projeto não ia mais existir, foi um movimento de sofrimento, porque depois que todo mundo viu o que era e como era bom, ficamos insatisfeitos. [...] Em relação a esse projeto, era muito significativo o fato de as professoras terem horário de HTPI no horário de trabalho do orientador pedagógico e eu tinha semanalmente contato com a professora. Foi muito produtivo no sentido de orientar, de acompanhar, de sugerir e trocar ideias. Ação que eu não consigo fazer com as professoras da oficina de aprendizagem hoje, porque elas não têm esse tempo na escola (Orientadora pedagógica Pietra – Escola Quintais do Saber).

Diante deste relato, pontua-se que a ausência de avaliação dos projetos implementados na Rede de Ensino de Sorocaba acarreta a descontinuidade de ações assertivas e, em contrapartida, da continuidade de ações de baixo impacto

no desenvolvimento dos estudantes. Reflete-se, diante disso, sobre os propósitos de determinadas políticas públicas na educação, a origem dos dados que influenciam na seleção dos projetos, bem como a não participação dos educadores nessas escolhas.

O ano de 2022, nas escolas-campo, finalizou-se com essas ações de recuperação da aprendizagem e, contando com um ano letivo 100% presencial, sem nenhuma interrupção, ambas escolas procederam com uma avaliação dos estudantes mais criteriosa, ocorrendo algumas reprovações e aprovações pelo Conselho de Classe⁵², ao final do período letivo. Essa medida foi tomada para garantir aos estudantes a oportunidade de cursar mais um ano no Ensino Fundamental e terem mais oportunidades de recomporem suas aprendizagens, isso no caso das reprovações, ou garantir a matrícula nas Oficinas de Aprendizagem do ano seguinte, no caso das aprovações pelo Conselho de Classe.

Neste mesmo ano, a SEDU publicou o Comunicado SEDU/GS nº 106, de 02 de novembro de 2022⁵³, com orientações acerca da carga suplementar das Oficinas de Aprendizagem para o ano letivo de 2023, surpreendendo a todos os gestores escolares e os professores, com a indicação apenas para estudantes matriculados no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, devendo ser priorizados os estudantes do 5º ano. No mês seguinte, publicou também o caderno oficial do Projeto das Oficinas de Aprendizagem, que outrora era normatizado apenas nos comunicados da SEDU e nos Cadernos de Orientações para o Planejamento. De acordo com o documento, o projeto traz objetivos como:

Aprimorar estratégias que valorizem o conhecimento do estudante, suas necessidades de aprendizagens e seu contexto; buscar proposta inovadora de ensino; assegurar comunicação efetiva entre os professores da classe regular e do projeto para troca de informações;

⁵² O Conselho de Classe é composto pelos docentes da instituição escolar e, com base no regimento escolar e nas diretrizes da SEDU, delibera aprovações e reprovações. Em Sorocaba, pode ser retido no período letivo, o estudante que exceder 25% de faltas ou não atingir o nível básico de habilidades esperadas para aquele ano. O Conselho também pode optar pela aprovação com restrições, que garantem o encaminhamento do estudante às aulas da Oficina de Aprendizagem.

⁵³ Esse comunicado configura-se como comunicação interna da Secretaria da Educação, não sendo possível encontra-lo nos sites oficiais da rede municipal de ensino. Neste caso específico, o acesso foi via e-mail institucional das escolas-campo, compondo, posteriormente, o acervo pessoal da pesquisadora.

utilizar os ambientes da instituição educacional e situações do cotidiano escolar para desenvolver situações de aprendizagem significativas e dentro da perspectiva da prática social da leitura, da escrita e da matemática; registrar o processo: avaliação diagnóstica, sua análise e o plano de ação, além de relatório de desenvolvimento dos alunos; atender de forma eficiente as especificidades de aprendizagem dos estudantes (Sorocaba, 2022, p.05).

O projeto apresentava metas de avaliação e acompanhamento, de acordo com os quadros a seguir:

Quadro 10 - Metas qualitativas, indicadores e instrumentos de avaliação Projeto Oficinas de Aprendizagem – 2022		
Metas qualitativas	Indicadores	Instrumentos de avaliação
Eliminar/minimizar a defasagem educacional dos estudantes.	Devolutiva dos (das) professores (as) nas avaliações dos encontros.	Planilhas de acompanhamento.
Qualificar os (as) professores (as) apresentando novas dinâmicas de trabalho.	Resultado das avaliações processuais e formativas.	Relatórios individuais.
Atender toda a demanda de estudantes que apresentarem baixo rendimento escolar.	Resultados das avaliações processuais e formativas.	Visitas técnicas às instituições educacionais.
		Avaliações das formações presenciais.
		Atas de conselho/ano.

Fonte: adaptado pela autora de Projeto Oficinas de Aprendizagem (Sorocaba, 2022, p.9).

Também apresentava um quadro específico para dotação orçamentária do projeto, de acordo com a tela a seguir:

Tabela 5 - Estimativa de custo de atribuição de carga suplementar para PEBI e PEBII

IMPACTO FINANCEIRO - 12 meses				
Função	Salário base	Dados mensais		Dados anuais
		Qt.	Custo mensal	Custo 12 meses
PEBI 30 h/a	R\$ 944,10	85	R\$ 84.260,93	R\$ 1.123.476,19
PEBII 25 h/a	R\$ 789,75	10	R\$ 8,292,38	R\$ 110.564,72
Totais			R\$ 92.553,31	R\$ 1.234.040,91

Fonte: adaptado pela autora de Projeto Oficinas de Aprendizagem (Sorocaba, 2022, p.9).

Uma decisão que causou desconforto aos profissionais das escolas, foi anunciada logo depois da publicação do caderno oficial do Projeto Oficinas de Aprendizagem, referente a disponibilidade de turmas para o Ensino Fundamental – séries iniciais que, de acordo com o Comunicado SEDU/GS nº 109, de 05 de dezembro de 2022, seria de uma por período, contabilizando quatro horas de trabalho docente com os estudantes, sendo duas para a área da Língua Portuguesa e duas para a área da Matemática.

O comunicado acima citado, previa a carga horária para almoço dos estudantes, determinando que as aulas das Oficinas de Aprendizagem deveriam iniciar às 10h20, para os estudantes do período vespertino e às 12h30, para os estudantes do período matutino. Entretanto, da mesma forma de 2022, não previa contratação ou remanejamento de pessoal específico para a guarda dos estudantes durante o almoço.

Entre as atribuições dos professores das Oficinas de Aprendizagem, é imprescindível destacar que lhes era solicitado elaborar um plano de trabalho do projeto para a instituição, em parceria com os demais professores aos quais foram atribuídas aulas das oficinas, acompanhados pelo Orientador Pedagógico, sendo que a carga horária dos professores não previa jornada de trabalho conjunta, na unidade escolar.

Essa foi uma sinalização comum por parte das professoras e gestoras das escolas-campo, pois não encontravam tempo nem espaço para articular o trabalho de recuperação contínua e paralela dos estudantes. Abaixo, trazemos algumas falas das professoras participantes desta pesquisa que corroboram essa sinalização:

Outra coisa que eu vejo necessidade é a troca que teríamos que ter com o professor da turma, mas não temos carga horária conjunta. **Não conseguimos nos encontrar, isso é muito difícil.** Claro que a gente sempre dá um jeitinho, pelo whatsapp, no horário de almoço (Professora Ângela – Escola Mil Letras, grifo nosso).

Não consigo mostrar as atividades que elaboro para os professores do período regular, porque eu estou no contraturno deles e ainda tem o agravante de eu ser da Educação Infantil, então não participo do Conselho de Classe com eles. **Eu não tenho carga horária para isso dentro da Oficina.** Só que assim, nós mantemos aqui na escola um diálogo muito bom. Então, a qualquer momento que eu solicitar algo ou que a professora da turma tenha alguma dúvida, ou precise passar algo ao responsável pela criança, com relação à Oficina, ela me procura no horário de HTPC, me aborda, enfim, a gente se comunica (Professora Rosana – Escola Mil Letras, grifo nosso).

Acho que a situação mais complicada é que não foi construído junto, foram ações isoladas. Então veio determinado pelo sistema, os professores executam e nós acompanhamos, assistimos. Quando a gente fala em acompanhamento, acompanhar não é assistir. Assistir, a gente só observa ali a distância, mas o acompanhar é aquela questão do construir junto. Isso realmente não houve, então fica um pouco desequilibrado (Orientadora Pedagógica Pietra – Escola Quintais do saber, grifo nosso).

O trabalho do professor com os estudantes público-alvo das Oficinas de Aprendizagem requer articulação com o professor da turma regular e o orientador pedagógico da instituição escolar, principalmente quando o que se espera é a formação global do estudante, como preconiza os próprios documentos publicados pela SEDU em consonância com o PPP das escolas.

A respeito da quantidade de oficinas permitidas pela SEDU e do seletivo público-alvo definido no projeto, ambas escolas-campo manifestaram descontentamento com tais decisões. Consideraram inadequada a iniciativa de oferecer oportunidade de recuperação paralela apenas para estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental, prioritariamente e, havendo vagas, estender para o quarto ano.

Levando em consideração que a legislação federal vigente (LDBEN nº 9394/96, Resolução SE nº 165/97, Indicação CEE nº 22/97, Indicação CEE nº 05/98, Resolução SE nº 67/98, Resolução SE nº 07/99, Indicação nº 08/2001), garante oportunidade de recuperação dos estudos a todos os alunos matriculados nas redes públicas de ensino, preferencialmente paralela ao período de ensino regular, a SEDU de Sorocaba atendeu parcialmente os princípios do direito à educação de qualidade para todos os níveis de ensino.

Cabe aqui chamar a atenção para o fato de o Comunicado SEDU/GS nº 109, de 05 de dezembro de 2022, que regulamentou a Oficina de Aprendizagem para o ano letivo de 2023, desconsiderou os resultados publicados pelo INEP, em 16 de setembro de 2022, acerca do IDEB 2021, ao limitar a matrícula de 10% dos estudantes das instituições escolares nas turmas de recuperação paralela. Esse percentual, ora aplicado antes da pandemia, não se justifica como plausível diante das acentuadas defasagens na aprendizagem ocasionadas pelo afastamento escolar em 2020 e 2021⁵⁴.

Era de se esperar que, diante dos resultados publicados para o município de Sorocaba, houvesse um maior engajamento por parte do poder público na mitigação de perdas de aprendizagem. Abaixo, os dados corroboram nossa análise:

Tabela 6 - Resultados do IDEB do município de Sorocaba, 2019 – 2023

	NOTA DE PORTUGUÊS	NOTA DE MATEMÁTICA	IDEB
2019	228,29	241,25	6,6
2021	217,13	226,08	6,2
2023	219,34	231,66	6,3

Fonte: adaptado pela autora de INEP (2024).

⁵⁴ De acordo com a Nota Informativa do IDEB 2021, em 2020 99,3% das escolas do Brasil suspenderam as aulas presenciais, com 179 dias de suspensão em média, e em 2021, 82,6% adotou atividades híbridas, com 100 dias de suspensão de atividades presenciais, em média. Ver mais em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>

É possível perceber uma diminuição de 11,16 pontos na nota de Português, o que equivale a 4,9% aproximadamente, e de 15,17 pontos na nota de Matemática, o que equivale a 6,3% aproximadamente. Em relação ao IDEB, a queda de 0,4 pontos sinaliza perdas significativas na aprendizagem dos estudantes, pois devemos levar em consideração que apenas os estudantes que frequentaram a escola presencialmente em 2021 realizaram a prova, permitindo-nos inferir que, em 2022, as escolas tiveram que lidar com uma defasagem de aprendizagem ainda maior, visto que alguns estudantes retornavam para as instituições após cerca de 380 dias letivos fazendo as ANPs.

Diante deste cenário, as professoras e gestoras das escolas-campo posicionaram-se contrários à proposta de recuperação paralela para aquele ano letivo, conforme podemos observar nas falas da professora Angélica e da orientadora pedagógica Aline:

Eu acho que foi contenção de gastos. **Não é suficiente só para o quinto**, claro que vai ajudar, impulsionar. Grande parte dos alunos vai para a escola estadual e o acompanhamento será diferente, de fundamental 1 para fundamental 2. A gente precisa dar uma recuperada nesse ciclo, porém eu acho importante e necessário que se faça, no mínimo, desde o terceiro ano (Professora Angélica - Escola Mil Letras, grifo nosso).

O que eu e os outros orientadores pedagógicos pontuamos para a secretaria é que **não dava para ter uma carga suplementar apenas para quinto ano**, como aconteceu este ano de 2023, porque não se pode desconsiderar os outros estudantes em nível abaixo do básico (Orientadora pedagógica Aline – Escola Mil Letras, grifo nosso).

A escola Mil Letras, em 2023, não possuía turma de quarto ano do Ensino Fundamental no período matutino para ampliar o atendimento na Oficina de Aprendizagem, levando a gestão da escola solicitar a ampliação de oferta de vagas para o terceiro ano na turma de Oficina de Aprendizagem do período da tarde. No entanto, esses estudantes foram alocados na única turma existente, tornando desafiador o convívio entre os pares e o trabalho pedagógico com as faixas etárias. Isso pode ser observado na fala da professora Rosana:

O esforço da escola foi grande este ano para que as crianças fossem atendidas, porque se você for olhar, eu tenho só 4 alunos de quinto ano. Então houve a possibilidade de não abrir turma. Então a escola incluiu o terceiro ano, para encorpar a turma. Neste ano de 2023,

infelizmente, com o formato que nós temos, apenas uma turma com terceiro e quinto ano juntos, porque de manhã não temos quarto ano na escola. **E aí é que está a dificuldade, porque apesar de eu tentar fazer as intervenções, nem sempre elas serão tão pontuais**, porque enquanto eu estou atendendo aquelas crianças que ainda estão em processo de alfabetização, os alunos do quinto ano, eu oriento e falo pra eles virem até mim, mas...hora eu estou com um, hora com outro (Professora Rosana - Escola Mil Letras, grifo nosso).

Para atender a demanda de estudantes em nível abaixo do básico na aprendizagem, a escola Mil Letras continuou o projeto Clubinho da Aprendizagem, porém articulado com os residentes do Programa Residência Pedagógica, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, pois em 2023 o projeto Mediando a Aprendizagem foi extinto.

A escola Quintais do Saber também iniciou projeto similar, intitulado Oficinas de Alfabetização, tendo público-alvo os estudantes do primeiro ao terceiro ano. As oficinas, que aconteciam quinzenalmente por cerca de 1h30min., eram organizadas a partir dos níveis de escrita, tendo como responsável um professor do ensino regular, que contava com o auxílio de um estagiário.

Acompanhando a organização da recuperação da aprendizagem nas escolas-campo, nos anos que sucederam ao retorno presencial após a pandemia da COVID-19, foi possível compreender as falas das professoras e orientadoras pedagógicas com relação à precária formação pedagógica que lhes foi oferecida neste período. As únicas professoras que participavam de formações, em nível de rede, acerca da temática da recuperação da aprendizagem dos estudantes, eram aquelas com carga suplementar nas Oficinas de Aprendizagem, o que ocorria mensalmente. Ainda assim, notamos que no segundo semestre de 2023, o tempo/espço reservado para essas formações mensais foram alocados para as próprias instituições de ensino, local onde essas professoras passaram a dedicar esse tempo para elaboração de relatórios e preenchimento de planilhas.

É possível observar, nas falas das professoras, o impacto que a ausência de formação contínua acarreta no trabalho desenvolvido por elas, conforme abaixo:

Não tive nenhuma formação para trabalhar com essas crianças. **E isso faz falta, porque nós temos que dar conta das especificidades de cada aluno, mas não temos nenhuma formação**, nenhum material disponível, então é o que a gente consegue ali, é a boa vontade da professora de se organizar em casa, de buscar atividades de alfabetização, com os colegas que trabalham nas séries de alfabetização, mas são coisas que vamos organizando a partir do nosso olhar com cada criança. Só tem o papel dizendo que temos que fazer atividades diferenciadas, mas não temos material nem tempo. Isso é importante, o tempo que temos é para pensar em atividades para o coletivo, e não temos tempo, não temos pessoas para nos ajudar (Professora Valéria - Escola Quintais do Saber, grifo nosso).

Antigamente na rede a gente tinha formação em recuperação paralela, nós tínhamos formação de Matemática, tinha uma formação de Português, sempre com novas estratégias. **Isso era muito legal**, porque não se pode deixar para trabalhar as dificuldades da criança só na recuperação paralela, na oficina, é desesperador apenas duas vezes por semana. Aliás, apenas uma, porque um dia é para Português e outro para em Matemática. Mas a gente trabalha com recursos que nós mesmas buscamos, com coisas que trazemos por experiência de anos anteriores (Professora Regina - Escola Quintais do Saber, grifo nosso).

O momento atípico vivido pelas professoras necessitava de uma ação formativa que correspondesse com suas expectativas e necessidades, visto que os estudantes apresentavam níveis de aprendizagem diversos e que muitos conteúdos e habilidades propostos no currículo ou não foram trabalhados ou necessitavam de consolidação.

O acolhimento aos professores, neste sentido, era de suma importância se o objetivo fosse impactar positivamente a aprendizagem dos estudantes. A despeito disso, Hargreaves (2002) afirma:

O tempo e os recursos subtraídos dos professores fora da sala de aula afetam a qualidade daquilo que pode ser alcançado dentro dela. A atividade educacional e os gastos extraclasse não são, como os políticos às vezes querem dizer, um desperdício administrativo. Parte disso representa um apoio essencial do qual depende absolutamente a qualidade e o aperfeiçoamento do ensino em um mundo em rápida e constante mudança (Hargreaves, 2002, p.164).

A partir do contexto pandêmico houve a priorização de alguns conteúdos escolares em detrimento de outros, ocorrendo um investimento maior nos conteúdos que objetivavam a alfabetização e a numeracia, o que tem relação com as avaliações em larga escala. De igual forma, seria necessária uma

formação docente correspondesse às demandas que se instalaram, para que o processo de aprendizagem dos estudantes se efetivasse. Melhora na aprendizagem e resultados educacionais se alteram na medida em que os profissionais da educação se tornam ponto importante deste processo. Porém, isso não foi articulado pela Secretaria Municipal de Sorocaba, cabendo aos professores resolver as demandas de recomposição de aprendizagem impostas ao mesmo tempo que tentavam compreender como se faria isso.

Esse quadro foi agravado pela ausência de espaço/tempo para as trocas entre docentes, tanto necessárias para o desenvolvimento profissional docente, bem como para concretização das metas de alfabetização naquele período.

3.2 RECUPERAÇÃO X RECOMPOSIÇÃO X REFORÇO: HÁ DIFERENÇAS?

Estabelecer diferenças entre os conceitos de recuperação e recomposição é uma tarefa árdua. Isso porque a própria legislação federal não apresenta clareza na definição desses termos. Consequentemente, abre inúmeras possibilidades de conceituação, ora realizadas por pareceres e indicações federais e estaduais, ora por pesquisadores da temática e até mesmo pelas ONGs.

No entanto, vale recordar que a LDBEN nº 5.692/71, foi a primeira publicação oficial que apresentou oficialmente a palavra “recuperação”, relacionando-a à aprendizagem dos estudantes que não acompanhavam o programa de estudos proposto pela escola. Conforme consta no artigo 11, parágrafo primeiro:

Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, **proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente** e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva. (Brasil, 1971, não paginado, grifo nosso).

Esse foi o primeiro documento que concedeu abertura ao debate sobre a necessidade de se considerar os diversos ritmos de aprendizagem e da necessidade de prover tempo e planos específicos para a recuperação dos estudantes, mesmo que a princípio o foco principal fosse a aprovação para a série seguinte.

No entanto, a referida lei não explicou minuciosamente o que entendia por recuperação da aprendizagem, requerendo assim que pareceres e indicações posteriores fossem publicados tanto pelos conselhos federais quanto pelos estaduais (Parecer CFE nº 900/71, Parecer CFE nº 1.068/72, Parecer CFE Nº 2.194/73, Parecer CFE Nº 2.164/78).

Posteriormente a esse período de importantes reflexões acerca do que se configuraria como recuperação da aprendizagem, surge a LDBEN nº 9394/96, que em seu artigo 24, inciso V, alínea e, define:

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:
 [...] 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, não paginado).

Da mesma forma que a LDB anterior, não explica o que entende por recuperação, ao passo que em 15 de abril de 1998, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo emitiu a Indicação CEE nº 05/98, acerca dos processos de recuperação da aprendizagem. Neste documento, destaca-se a seguinte consideração:

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, **recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral**. Se o aluno não aprendeu, o ensino não produziu seus efeitos, não havendo aqui qualquer utilidade em atribuir-se culpa ou responsabilidade a uma das partes envolvidas. Para recobrar algo perdido, é preciso sair à sua procura e o quanto antes melhor; inventar estratégias de busca, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda, pedir ajuda, usar uma lanterna para iluminar melhor. Se a busca se restringir a dar voltas no mesmo lugar, provavelmente não será bem sucedida (São Paulo, 1998a, p.967, grifo nosso).

Ainda assim e, mediante um considerável número de publicações legais sobre a recuperação da aprendizagem, bem como diversificados formatos de organização que buscavam atender a LDBEN nº 9394/96, muitos professores e gestores educacionais, que já encontravam dificuldade para compreender as modalidades recuperação/reforço, receberam mais uma para tornar complexa essa diferenciação: a recomposição da aprendizagem.

Essa modalidade tornou-se uma realidade desafiadora em decorrência da pandemia da Covid-19, devido às lacunas na aprendizagem deixadas em estudantes que permaneceram um longo tempo distanciados das salas de aula regulares.

Desta forma, antes de nos aprofundarmos nessas três modalidades – reforço, recuperação e recomposição da aprendizagem – faz-se necessário apresentar as considerações feitas pelas participantes desta pesquisa, professoras responsáveis pela Oficina de Aprendizagem, que como vimos é o projeto que corresponde à recuperação paralela da aprendizagem dos estudantes na educação pública municipal da cidade de Sorocaba.

Quando questionadas se notavam diferenças entre os termos recuperação e recomposição, apresentaram as seguintes considerações, organizadas no quadro abaixo:

Quadro 11 - Considerações das professoras do Projeto Oficina de Aprendizagem acerca dos conceitos recuperação e recomposição da aprendizagem			
ESCOLA	PROFESSORA	RECUPERAÇÃO	RECOMPOSIÇÃO
Mil Letras	Angélica	A recuperação é algo mais específico, algo pontual que eles não conseguiram aprender. Tem alguns alunos que vão bem em determinadas áreas e outra não. Então, nessas áreas que eles não conseguem avançar muito, então a gente teria que recuperar. A recuperação está mais ligada à uma dificuldade específica da criança.	A recomposição é algo mais amplo, você tem que considerar tudo que já foi perdido e trabalhar com os alunos novamente. A recomposição é um todo, quando a criança está com dificuldade de muitas áreas, tem que haver um resgate de tudo que ela perdeu.
	Rosana	A recuperação são conteúdos que a criança não conseguiu assimilar na sua totalidade, então você vai recuperar esses conteúdos com a criança, promover atividades que façam com aquela desenvolva as habilidades que ela não conseguiu.	A recomposição são os prejuízos causados na época da pandemia, que se teve no ensino online, porque muitas crianças não participaram e não teve essa interação que temos diariamente com a criança
Quintais do Saber	Lorena	Recuperação seria daquilo que foi ensinado na sala e a criança não conseguiu aprender. O tempo foi passando e ela foi deixando de ter aquele conhecimento	Recomposição é a defasagem por causa da pandemia, seria algo mais impactante, seria proporcionar mais aprendizagem para eles, daquilo que ficou perdido durante a pandemia.
	Valentina	Um é mais vinculado com as perdas da pandemia e o outro com a aprendizagem de modo geral , mas eu não vejo diferença assim na prática.	Um é mais vinculado com as perdas da pandemia e o outro com a aprendizagem de modo geral, mas eu não vejo diferença assim na prática.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na segunda entrevista.

As falas das professoras corroboram com o que afirmamos até aqui, ou seja, a dificuldade em diferenciar as modalidades recuperação e recomposição. Isso ocorre por diversos fatores, entre eles a extensa e confusa jornada das normatizações legais na busca de se clarificar os termos, a precária, quando não ausente, formação docente focada no estudo da recuperação da aprendizagem do estudante e aos múltiplos entendimentos apresentados por pesquisadores e gestores educacionais.

Quando a professora Valentina expõe que na prática ela não percebe a diferença entre as duas modalidades, revela-nos que mesmo sabendo da existência dos termos e de que algo difere entre eles, a efetividade desses processos não foi perceptível para ela. Isso evoca a necessidade de um projeto pedagógico bem demarcado no que tange aos possíveis e necessários movimentos em prol a aprendizagem efetiva, afinando conceitos e fronteiras entre uma modalidade e outra.

A fala de que a recomposição é algo ligado apenas ao período pandêmico é recorrente entre as professoras, denotando a novidade do conceito entre os docentes, bem como a multiplicidade de significados atribuídos a ele.

Numa breve pesquisa nos principais repositórios de artigos científicos, é possível notar que o termo recomposição, antes de 2020, ora aparece ligado às ciências naturais (recomposição do solo, recomposição celular), ora à segurança pública (recomposição de cenas de crimes), ora à área social (recomposição identitária, recomposição social). Apenas a partir de 2020, ano do início da pandemia, é que se passa a vincular o termo recomposição com aprendizagem.

Sendo esse um termo recentemente inserido nas questões educacionais, é aceitável a confusão na compreensão do termo ainda evidenciada nas falas das professoras.

Torna-se pertinente, também, apresentar as falas das orientadoras pedagógicas sobre o que consideram como recuperação e recomposição da aprendizagem, pois são elas as articuladoras daquilo que é preconizado pela Secretaria da Educação e das necessidades da escola. São elas também que representam a ligação entre professores e gestores, assim como são corresponsáveis pela formação docente.

Quando questionada como compreendia esses dois termos, a orientadora da escola Mil Letras teceu considerações que se reportavam ao projeto de recuperação paralela da Secretaria Municipal de Sorocaba, afirmando que a recuperação “[...] é um instrumento de apoio à aprendizagem dos estudantes que apresentam baixo rendimento”, enquanto que para ela a recomposição, “[...] passou a ser mais inserida no cotidiano escolar, no contexto da pandemia de COVID -19”, de modo que ela considerou:

Acredito que podemos dizer que a recuperação paralela e a recomposição de aprendizagem estão articuladas, mas são diferentes dado o seu foco, abrangência e finalidade. Enquanto na recuperação paralela pretende-se trabalhar com turmas menores e em contraturno, na recomposição de aprendizagem trabalha-se a turma toda em período regular (Orientadora Pedagógica Aline – Escola Mil Letras).

A orientadora pedagógica Pietra, da escola Quintais do Saber, traçou uma distinção entre os termos, definindo recuperação como buscar aquilo que foi perdido em algum momento e recomposição como algo para reorganizar.

Bom, fiquei pensando, parecem ser sinônimos, mas eu penso que há uma pequena distinção. Para mim recomposição é quando é recompor algo, recomposição é aquilo que está organizado, sistematizado. Então pensando nesse processo que se compõem, recompor é reorganizar algo, reestruturar algo. Recuperar para mim, tem o sentido de buscar algo que foi perdido, trazer para essa recuperação algo que se perdeu. Então para mim há um pouco de distinção aí entre a questão da terminologia dos dois. Eu penso que recompor é uma questão de reorganizar e o recuperar é realmente buscar aquilo que se perdeu em algum determinado momento (Orientadora Pedagógica Pietra – Escola Quintais do Saber).

As falas das duas orientadoras pedagógicas demonstram a articulação que há entre recuperação e recomposição da aprendizagem e apresentam uma demarcação conceitual mais clara do que aquela apresentada pelas professoras do Projeto Oficinas de Aprendizagem. Destaca-se aqui a diferenciação em relação ao público alvo e tempo/espço de cada processo, evidenciado especialmente pela orientadora Aline, ao dizer que a recuperação se destina a um grupo menor em horário de contraturno, enquanto a recomposição, à turma toda em horário regular.

Cabe ressaltar neste momento que a Secretaria da Educação iniciou esse movimento de reorganizar, como disse a orientadora Pietra, propondo a flexibilização curricular para o biênio 2021-2022, priorizando conteúdos e habilidades essenciais para o prosseguimento dos estudos.

Com uma avaliação diagnóstica e um olhar cuidadoso, professores da rede buscaram desenvolver um trabalho focado não apenas nas habilidades determinadas para aquele ano/série em que a criança estava matriculada, mas também para aquelas não trabalhadas ou que precisavam de consolidação, devido ao afastamento escolar.

Entretanto cabe, diante dessas colocações das orientadoras das escolas campo, uma reflexão que se torna insistente: a necessidade de prever uma recomposição da aprendizagem ao final de cada ciclo, seja ele anual, semestral ou bimestral já que não é plausível acreditar que, mesmo em situações não pandêmicas, a aprendizagem decorre sempre como o esperado.

Nesse sentido, a recomposição é tão importante quanto a recuperação da aprendizagem. Isso porque se colocada na programação curricular dos cursos, pode evitar o encavalamento de conteúdos e habilidades não trabalhadas, ano após o outro. Faz-se necessário pensar na possibilidade de uma construção coletiva e flexível da programação curricular, que considere conteúdos e habilidades que não foram trabalhadas no ano anterior e que podem e devem ser consolidadas no ano seguinte, sem fazer que os professores se sintam culpados com isso.

Há que se recordar que temos disponível um documento publicado em 2012 pelo MEC, intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”⁵⁵, no qual se descrevem as habilidades necessárias que devem ser iniciadas, aprofundadas e consolidadas em cada etapa do Ensino Fundamental – séries iniciais.

Esse importante documento foi para os educadores uma iniciativa singular, dada a sua relevância para o ciclo de alfabetização. Sendo assim, essa

⁵⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

prática deveria ser continuada de modo institucionalizado, visto que ela poderia considerar a ideia de recompor sempre que esse movimento fosse necessário, até a consolidação da aprendizagem.

Na busca que empenhamos para compreender o que a comunidade acadêmica pensa e defende e em como diversos estados e municípios têm organizado o processo de recuperação da aprendizagem daqueles estudantes que por algum motivo não aprendem, encontramos mais um conceito: o reforço. Portanto, para fomentar nossas reflexões, apresentaremos algumas considerações sobre os conceitos recuperação, recomposição e também reforço da aprendizagem, entrelaçando-os, sempre que possível, com as falas das professoras e orientadoras participantes desta pesquisa.

De acordo com o dicionário online Michaelis⁵⁶, a palavra **recuperar** significa recobrar ânimo, restabelecer, voltar a ter posse de algo que havia sido perdido, reconquistar, restaurar. Esses significados para a palavra não se distanciam daquele dado pela professora Lorena, quando ela afirma que recuperar tem a ver com aquilo “[...] que foi ensinado na sala e a criança não conseguiu aprender. O tempo foi passando e ela foi deixando de ter aquele conhecimento”. A fala da professora Lorena vem ao encontro do que consideram Duarte *et al.* (2022):

A recuperação é um termo adequado quando estamos nos referindo a uma situação em que o sujeito teve a oportunidade de aprender, isto é, a escola de alguma forma trabalhou estas habilidades com o estudante e buscou desenvolver as habilidades (Duarte *et al.*, 2022, p.118).

A criança, nesta perspectiva, foi exposta àquele determinado conhecimento, mas não conseguiu “[...] assimilar na sua totalidade”, por isso precisa participar de “[...] atividades que façam com que ela desenvolva as habilidades que ela não conseguiu” (Professora Rosana). Neste sentido, a recuperação é “[...] um recurso de que dispomos para sanar lacunas, dificuldades, diferenças” (Quagliato, 2000, p.27).

⁵⁶ <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>

De acordo com Yacovenko (2011, p.57) “[...] o termo recuperação está relacionado com a retomada dos conteúdos que ainda não foram aprendidos pelo aluno durante seu percurso escolar”, denotando a ideia de que o conteúdo passou por ele, mas ele não passou pelo conteúdo. Ou nas palavras da professora Angélica, a recuperação “[...] está ligada à uma dificuldade específica da criança” com determinado conteúdo ou habilidade.

Essa dificuldade específica não tem a ver, necessariamente, com uma defasagem na aprendizagem escolar causada por fatores estritamente patológicos, mas compreende os distintos modos de aprender e os diferentes tempos que cada sujeito necessita para consolidar essa aprendizagem, sendo necessário “[...] o restabelecimento do que fora proposto alcançar e não foi viável, por inúmeras causas, recomendando-se então uma reabilitação, que deve ser proporcionada pela escola” (Vido, 2001, p. 34).

Explorando a palavra **recompor**, de acordo com o dicionário online Michaelis, encontramos significados interessantes, entre os quais destacamos: reconstituir, restaurar, dar novo formato, reorganizar, pôr em harmonia. Entretanto, um dos significados trazidos por este dicionário é “recuperar”, explicando, desta forma, a difícil tarefa de diferenciar recomposição e recuperação.

Considerando que a palavra recompor traz o prefixo “re” para indicar repetição, reforço ou retrocesso, buscamos o significado da palavra **compor**, de modo que trazemos, especialmente, seu primeiro e sétimo significados neste dicionário: formar de várias coisas um todo e dispor com certa ordem e arte. Sendo assim, recompor seria organizar de novo algo formado com várias coisas, dispondo essas coisas com ordem e arte, ou ainda, com harmonia.

Sabendo que as “coisas” na escola foram organizadas a partir de uma perspectiva, ou seja, de um percurso padronizado⁵⁷ de aprendizagem, sem interferências pandêmicas, por exemplo, recompor a aprendizagem seria considerar que a partir da alteração do percurso, as “coisas” precisam ser

⁵⁷ Entende-se por percurso padronizado aquele determinado pela BNCC ou pelo Currículo Paulista (no caso do estado de São Paulo) ou pela organização curricular de cada município para um ano letivo.

reorganizadas com ordem e arte, levando em conta que o ensino não ofertado de determinados conteúdos precisa ser reconstituído sob uma nova ordem.

Essa reflexão é corroborada com as falas das professoras Rosana e Lorena, quando afirmam que a recomposição da aprendizagem vem atender aos prejuízos causados pela pandemia, em decorrência da baixa participação dos alunos nas atividades não-presenciais e daquilo que não foi possível trabalhar com inteireza.

É também neste sentido que a fala da orientadora pedagógica Aline é pertinente, quando afirma que recomposição é um processo que se trabalha com a turma toda em período regular de aula, visto que a defasagem deixada pela pandemia atinge grande parcela dos alunos.

Sabe-se também, que a pandemia evidenciou discrepâncias sociais e econômicas. Essas discrepâncias foram sentidas no percurso de aprendizagem dos estudantes, fatos que foram sensíveis quando se tratava do acompanhamento dos responsáveis no ensino remoto e ao acesso aos dispositivos eletrônicos e à internet.

Na mesma sala de aula, foi possível notar, na ocasião do retorno às aulas presenciais, diversos níveis de aprendizagem, entre crianças que conseguiram acompanhar os conteúdos durante a pandemia e crianças que nem sequer acessavam os materiais. Essa realidade, enfrentada pela maioria dos docentes brasileiros, teve que encontrar na recomposição uma possível solução para a defasagem na aprendizagem.

Nessa perspectiva, quando se fala em recomposição, ressalta-se a visão de Santos e Cruz (2023):

[...] compreendemos que se trata de intervenções pedagógicas, ações educacionais diretamente ligadas a instituições de ensino, para suprir conteúdos não trabalhados no período pandêmico, ou seja, não é reforço escolar, mas o momento de assegurar que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento necessário para seguir os seus estudos sem prejuízos epistemológicos (Santos e Cruz, 2023, p.11).

Retomando aqui o significado apresentado pelo dicionário online Michaelis, de que compor é formar de várias coisas um todo e, consequentemente, recompor é fazer isso mais uma vez, faz sentido o que

Duarte *et al.* (2022, p.117) afirmam quando reiteram que a recomposição deve “[...] englobar tópicos como avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico”.

A recomposição da aprendizagem deve ser uma ação articulada entre todos os responsáveis pela aprendizagem do estudante e precisa ser vista como um projeto pedagógico sistematizado, prevendo responsabilização administrativa e pedagógica, como também tempos e espaços na organização curricular.

Um documento publicado pelo Instituto Vozes da Educação, em 2021, trouxe uma reflexão acerca da recomposição da aprendizagem, estabelecendo que ela se diferencia da recuperação quando prevê não apenas a remediação da aprendizagem, mas a aceleração curricular. De acordo com este documento:

Os programas de educação acelerada diagnosticam a perda e colocam cada aluno em um caminho rápido de volta ao nível da série em que está. Ao invés de ofertar atividades adequadas a séries anteriores a fim de preencher todas as lacunas no aprendizado, a aceleração se concentra em preencher apenas as lacunas mais críticas, no momento adequado, por meio de trabalhos apropriados à série atual. Esses programas são utilizados para crianças e jovens que nunca frequentaram a escola, ou que passaram muito tempo sem acesso à educação formal (Vozes da educação, 2021, p.8).

Esse olhar sobre a recomposição da aprendizagem também motivou alguns estados e municípios brasileiros a reorganizarem o currículo escolar entre os anos 2021-2022. Porém, vale lembrar, que o estado de São Paulo já havia implementado uma política educacional sob essa perspectiva, que foram as classes de aceleração.

Bahia (2002) promoveu um estudo aprofundado dessa política educacional. De acordo com a autora, tratava-se de classes que recebiam agrupamentos de alunos em defasagem idade/série, especialmente alunos repetentes das séries iniciais do ensino fundamental. Após um ano frequentando a classe de aceleração, os alunos eram alocados para as séries seguintes.

Em sua tese, a autora afirma que os alunos finalizavam cada série sem dominar as expectativas esperadas e o que restava era a certeza de que estavam inclusos na escola, porém excluídos do direito de aprender. Isso parece confirmar “[...] a reclusão dos excluídos, como um aprisionamento no sistema de

ensino, que lhes nega seus direitos e os mantém excluídos” (Bahia, 2002, p. 120).

No intuito de fomentar a recomposição da aprendizagem, o MEC publicou em 2024 um caderno intitulado “Guia para implementação da recomposição das aprendizagens” (Brasil, 2024). Este guia afirma que a necessidade de recompor a aprendizagem vai além das condições impostas pela pandemia, já que as mudanças climáticas têm colocado diversos estados brasileiros em situação de risco e, conseqüentemente, fragilizando seus sistemas escolares e prejudicando a aprendizagem dos estudantes.

Neste documento é possível identificar que a recomposição da aprendizagem, compromisso do estado em todas as suas esferas, encontra no “[...] referencial curricular e sua reorganização, o escopo e a sequência, os materiais didáticos de apoio, bem como as avaliações e mediações pedagógicas” (Brasil, 2024) os instrumentos para operacionalizar esse processo.

Reforça-se, a partir dessa publicação oficial do MEC, a importância da reorganização curricular para a recomposição da aprendizagem, considerando-a sendo:

[...] orientada pelos critérios de essencialidade, pertinência e progressão, torna-se uma estratégia que identifica e seleciona as aprendizagens e habilidades essenciais do referencial curricular da rede, que estão relacionadas progressivamente entre si e são indispensáveis para que os(as) estudantes avancem no desenvolvimento de outras habilidades. Para garantir a qualidade da reorganização, é preciso, portanto, entender o encadeamento não apenas das habilidades de determinado ano, mas entre todos os anos de cada componente. Essa seleção não é aleatória, mas sim organizada de tal forma que permite o desenvolvimento coerente das aprendizagens essenciais ao longo de cada etapa (Brasil, 2024, p.10).

A partir da consolidação de algumas perspectivas sobre o tema, em 2025 o MEC revogou o decreto nº 11.079/2022, que instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica e publicou o decreto nº 12.391/2025, que instituiu o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens.

Neste documento legal, o Ministério da Educação apresenta como definição de recomposição da aprendizagem o “[...] conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional que visam garantir os direitos de

aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes” (Brasil, 2025, não paginado), trazendo como finalidades do pacto assegurar padrões adequados de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes e mitigar os impactos na oferta de serviços educacionais causados por eventos que gerem situação de emergência.

Com base nas finalidades evidenciadas no documento, é possível perceber que o MEC passa a considerar que os sistemas de ensino sofrem impactos quando eventos emergenciais suprimem o tempo\espaço das aulas presenciais, afetando significativamente os padrões de aprendizagem esperados. Esses tempos de crise permitem, então, aos sistemas de ensino:

Art. 3º - IV - Planejar e implementar ações destinadas à adaptação, à reorganização e à inovação na organização curricular dos sistemas de ensino, na proposta pedagógica de cada unidade educacional, nas práticas de gestão escolar e nas práticas pedagógicas com foco no tratamento da defasagem de aprendizagens dos estudantes (Brasil, 2025, não paginado).

As diretrizes apresentadas pelo Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens compreendem alguns eixos estruturantes, entre os quais estão a avaliação diagnóstica de caráter formativo, a reorganização curricular, a utilização de mapas de progressão de aprendizagens derivados dos ciclos de avaliação, a centralidade dos processos ensino-aprendizagem, o enfrentamento das desigualdades, a resiliência dos sistemas de ensino mediante a gestão de crises que afetem seu funcionamento regular e a formação continuada dos profissionais da educação.

Chamo a atenção para a adoção dos mapas de progressão de aprendizagens derivados dos ciclos de avaliação, que devem ser implementados a partir de plataformas de avaliação do próprio MEC ou adaptadas pelos estados e municípios. Por mapa de progressão, o decreto define:

Art. 2º - IV - instrumentos de planejamento curricular que orientam os docentes e as equipes gestoras a identificarem os estudantes em suas trajetórias de aprendizagem e a fundamentarem as decisões sobre a priorização, a flexibilização e a organização do trabalho pedagógico sobre conteúdos, habilidades e competências estruturantes para cada etapa da escolarização (Brasil, 2025, não paginado).

Sem pretender abordar e analisar as avaliações em larga escala, que se mostram eficientes para gerir políticas públicas, mas que não apresentam a mesma eficácia na gestão da avaliação do estudante no âmbito da sala de aula, esse eixo estruturante causa certa preocupação no que se preconiza como instrumentos para gestar um projeto de recuperação da aprendizagem dos estudantes, visto que ele desconsidera o olhar subjetivo do professor para seu alunado bem como variáveis não quantificáveis no percurso de aprendizagem do estudante.

Diante do exposto até aqui sobre o significado de recompor a aprendizagem, compreende-se que esse processo requer ações que priorizem a reorganização curricular para diminuir defasagens causadas, especialmente, por períodos de longo afastamento escolar. Essa situação pode tornar-se recorrente, principalmente considerando, no caso brasileiro, as mudanças climáticas que fragilizam estados e municípios.

Logo, acreditamos que a recomposição da aprendizagem tende a ser considerada como um projeto pedagógico sistematizado e permanente, de modo a considerar que, sendo a aprendizagem um direito do estudante, os sistemas de ensino devem garantir um escopo e uma sequência de conteúdos que garanta o avanço dele nos estudos posteriores.

Considerando agora o termo **reforço**, encontramos no dicionário Michaelis os seguintes significados: aumento de força, de intensidade; ajuda para a execução de algo; peça que se junta a outra para fortalecê-la. O dicionário em questão ainda faz referência aos estudos do psicólogo americano Skinner (1904-1990), que definiu reforço como qualquer estímulo que aumente ou fortaleça a probabilidade de uma resposta desejada.

Colocando nosso olhar sobre o significado “peça que se junta a outra para fortalecê-la”, recorda-se do Projeto Mediando a Aprendizagem, destacado especialmente pela orientadora pedagógica Pietra, da escola-campo Quintais do Saber, que afirmou ter sido um projeto que apoiou os alunos de modo individual, em parceria com as professoras das turmas regulares. Na escola-campo Mil Letras, foi esse projeto que apoiou os “Clubinhos de Alfabetização”, oficinas voltadas para diminuir a defasagem nos processos de alfabetização.

Para Yavenco (2011, p.57), o reforço escolar “[...] diz respeito a uma situação em que, não estando o conhecimento ainda totalmente apreendido pelo aluno, o professor o reforça, o revigora, o torna mais forte, suplementando-o para ser assimilado”. Para a autora, o reforço escolar pode ser garantido através de ações mediadas pelo próprio professor da sala regular, exemplificando essa afirmação com as tarefas de casa.

Parece que aqui a autora associa o reforço escolar com a recuperação contínua, que está especialmente ligada ao trabalho diário do professor, que procedendo com sua avaliação processual, planeja ações específicas para seu grupo de estudantes, de modo a “[...] reaver os conteúdos essenciais em sala de aula, não pensando apenas na nota e/ou menções do sujeito, mas sim no processo de ensino para que ocorra a aprendizagem” (Messias, 2017, p. 93).

A partir dessas considerações, busquei organizar um quadro definindo cada termo apresentado, os responsáveis por sua organização bem como o espaço/tempo de implementação.

Quadro 12 - Reforço, recuperação e recomposição da aprendizagem					
Modalidades organizativas					
continua					
	DEFINIÇÃO	OBJETIVO PEDAGÓGICO	ORGANIZAÇÃO	ESPAÇO/TEMPO	MARCOS LEGAIS
RECOMPOSIÇÃO	Ação necessária em cada ciclo de aprendizagem, levando em conta fatores externos à escola, tempo de aprendizagem de cada grupo de alunos e habilidades/conteúdos não trabalhados com os estudantes.	Reorganizar intencionalmente o currículo e as práticas para lidar com lacunas estruturais ou contextuais de aprendizagem.	Organização curricular prevista por cada secretaria e incorporada ao calendário de cada instituição, articulada pela gestão da escola e professores.	No horário regular e com grupos de estudantes, alocados de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem.	Indicação CEE nº 199/2020; Resolução CNE/CP nº 2/2020; Nota Técnica MEC/SEB nº 02/2021; Currículo Paulista (2021); Decreto nº 11.079/2022; Decreto nº 12.191/2023; Decreto nº 11.556/2023; Decreto nº 12.391/2025.

Quadro 12 - Reforço, recuperação e recomposição da aprendizagem Modalidades organizativas				
				Continua
DEFINIÇÃO	OBJETIVO PEDAGÓGICO	ORGANIZAÇÃO	ESPAÇO/ TEMPO	MARCOS LEGAIS
RECUPERAÇÃO PARALELA	Ação necessária para oportunizar outras/novas possibilidades de aprendizagem de determinado conteúdo ou habilidade já trabalhados na sala de aula regular, mas que não foram apropriadas pelo estudante.	Política pública de cada secretaria, com gestão sistematizada por cada escola e atribuição de carga suplementar ao professor de recuperação paralela.	Preferencialmente, mas não obrigatoriamente, no período contraturno do ensino regular e em salas de aula específicas.	LDB 9.394/96, Art. 24, inciso V; Parecer CNE/CEB nº 05/97; Parecer CNE/CEB nº 12/1997; Resolução SE nº 165/97; Resolução SE nº 67/98; Indicação nº 08/2001; Resolução CNE nº 40/2008; Portaria MEC nº 142/2018; Decreto nº 11.079/2022.

Quadro 12 - Reforço, recuperação e recomposição da aprendizagem Modalidades organizativas				
				Conclusão
DEFINIÇÃO	OBJETIVO PEDAGÓGICO	ORGANIZAÇÃO	ESPAÇO/TEMPO	MARCOS LEGAIS
REFORÇO	Ação necessária para estudantes que, tendo participado de processos de aprendizagem de determinados conteúdos/habilidades, apropriaram-se deles parcialmente, necessitando de aprofundamento para sua consolidação.	Consolidar, aprofundar e ampliar aprendizagens parcialmente apropriadas, prevenindo defasagens futuras.	Avaliação contínua e individual do estudante e planejamento de ações diversificadas para o aprofundamento dos conteúdos e habilidades, tendo o professor da sala regular como articulador.	Indicação CEE nº 05/98; Resolução SE nº 67/98; Indicação nº 08/2001; Parecer CNE/CEB nº 12/2007; Resolução CNE nº 40/2008; Portaria MEC nº 142/2018; Normativa SME nº 50, de 09/12/2021; Decreto nº 11.079/2022; Decreto nº 12.191/2023; Decreto nº 11.556/2023; Decreto nº 68.335/2024.

Fonte: elaborado pela autora.

Definir com precisão o escopo de cada frente de trabalho voltada à recuperação da aprendizagem permite a articulação de ações eficazes, voltadas ao cumprimento da principal meta da educação: assegurar o direito de aprender a todos os estudantes. Fica evidente, portanto, que, conforme as necessidades identificadas, determinadas intervenções devem ser adotadas para ajustar e orientar o percurso de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, diante dos desafios impostos pelo afastamento escolar durante o período pandêmico, torna-se fundamental implementar essas três modalidades de trabalho com foco na recuperação das aprendizagens.

Inicialmente, deve-se priorizar a recomposição da aprendizagem, uma vez que muitos estudantes tiveram severamente comprometido o seu direito de aprender.

Contudo, é importante destacar que essas três modalidades precisam ser desenvolvidas de forma contínua ao longo do ano letivo, com a devida previsão de tempo, espaço e recursos financeiros. Tais condições são essenciais para viabilizar a efetivação do trabalho. O que pode variar, no entanto, é a intensidade de dedicação a cada frente e o público atendido, que pode não ser o mesmo em todos os casos. Assim, não se trata de escolher uma modalidade em detrimento das demais, mas sim de assegurar que todas elas estejam contempladas no planejamento pedagógico da escola.

3.3 A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM

Desde que comecei essa pesquisa, ao fazer os primeiros registros no diário de campo e realizar a primeira entrevista com as professoras participantes, fiquei pensando por que as atividades, produções e instrumentos de avaliação dos estudantes do público-alvo das turmas de recuperação paralela não eram considerados parte do processo avaliativo do ano regular desses estudantes. Em outras palavras, tudo o que o estudante realizava no âmbito do Projeto Oficina de Aprendizagem só adquiria validade se, e somente se, fosse possível mensurar através dos instrumentos avaliativos aplicados em sala de aula regular.

Mediante essa preocupação, passei a considerar discutir um pouco sobre a necessidade de articular todas as atividades produzidas/trabalhadas pelo/com o estudante como instrumentos para compor sua avaliação. Sendo assim, busquei compreender sob quais critérios as professoras das turmas regulares se embasavam para encaminhareм os estudantes para as turmas de recuperação paralela dentro do Projeto Oficina de Aprendizagem.

Ao responderem à questão “Em que critérios você se pautou para o encaminhamento dos estudantes para a oficina de aprendizagem em 2023?”, foi possível perceber que as professoras foram colocadas em uma posição de conflito, ao terem que equilibrar uma balança que de um lado considerava as

orientações da Secretaria da Educação para a indicação de alunos para o Projeto Oficina de Aprendizagem, no qual se priorizou estudantes dos quintos anos do Ensino Fundamental que não consolidaram o processo de alfabetização, e que de outro considerava a avaliação diagnóstica empenhada por elas no início do período letivo.

O quadro abaixo evidencia a frequência de respostas diante da pergunta acima:

Quadro 13 - Critérios utilizados pelas professoras para o encaminhamento para a Oficina de Aprendizagem	
CRITÉRIO	FREQUÊNCIA
Estudante abaixo do básico - não possui habilidades básicas para avançar no ano/série em que está matriculado.	3
Processo de alfabetização não consolidado.	5
Atividade diagnóstica inicial.	5
Indicação do Conselho de Classe 2022.	4

Fonte: elaborado pela autora.

A fala da professora Gilda, em particular, deixou claro essa incongruência entre as percepções das professoras quanto a quais estudantes deveriam participar do projeto e as regras impostas pela Secretaria da Educação, quando afirmou:

Fazendo um parêntese, eu discordo muito da proposta dessa Oficina de Aprendizagem oferecida pela nossa rede, **porque é para aqueles casos gritantes**, ou seja, estudantes obrigatoriamente **cujo conceito no boletim é uma “reprova”** e, muitas vezes, temos estudantes para o qual, avaliando “todos” os processos, como deve ser, não colocamos reprova, porém necessitam de apoio e reforço extraclasse. Não considero correto mexer com a autoestima da criança **dando a ela um conceito mais baixo, para garantir-lhe a vaga!** (Professora Gilda – Escola Mil Letras, grifo nosso).

Nessa fala, a professora Gilda também tece uma crítica aos “ajustes” nas médias finais que muitas vezes são realizados, para que se possa garantir uma vaga no Projeto Oficina de Aprendizagem, visto que ele é destinado apenas a estudantes que se encontram “abaixo do básico” no processo de aprendizagem

e, ainda assim, não é capaz de atender à demanda da escola. Revela-se com isso, que a Secretaria de Educação do município de Sorocaba precisa investir exponencialmente nas três modalidades de trabalho no que tange à recuperação da aprendizagem: reforçar, recuperar e recompor, de modo a atender aos estudantes que, mesmo não sendo parte do grupo “abaixo do básico”, definido pela professora Gilda como os “casos gritantes”, também necessitam de um apoio a mais em seu percurso de aprendizagem.

A ausência de pelo menos uma dessas três modalidades de trabalho é também destacada pela professora Valéria (Escola Quintais do Saber):

Primeira coisa foi a questão da indicação da SEDU, que para este ano foi de recuperação paralela para quartos e quintos anos, somente. Aí depois fizemos **a atividade diagnóstica**, depois eu fiz o levantamento das crianças, o nível que cada uma se encontra, pra então fazer uma seleção e enviar as crianças que estão com defasagem na sala de aula. Essa defasagem está focada mais na questão da alfabetização, **porque infelizmente nós não temos o reforço**, que deveria existir, aí sim seria a defasagem do ano, então fica mais nessa questão da alfabetização, que é o foco da oficina (Professora Valéria - Escola Quintais do Saber, grifo nosso).

Enfrentar as dificuldades de aprendizagem com apenas uma modalidade de recuperação da aprendizagem bem estruturada, que é a recuperação paralela através do Projeto Oficina de Aprendizagem, coloca os professores em uma situação de seleção de estudantes pouco inclusiva, já que precisam refinar seus critérios a fim de “fazer caber” no quantitativo de vagas disponibilizado e em critérios tão específicos pautados pelo projeto.

A respeito do número de vagas, vale lembrar que em 2023, o Projeto Oficina de Aprendizagem limitou-se a uma turma por período com, no máximo, 15 estudantes, priorizando-se os quintos anos e, quando possível, os quartos anos, conforme é possível observar na fala da professora Milena:

Encaminhei [os estudantes] a partir dos dados do ano anterior e também a partir das sondagens feitas esse ano, então são os alunos que destoam da maioria da turma. **Inicialmente eu encaminhei seis alunos, mas por conta das vagas, foram oferecidas duas vagas** [para a turma dela] (Professora Milena - Escola Quintais do Saber, grifo nosso).

Diante da necessidade de “refinar” critérios que justificassem o encaminhamento dos estudantes ao Projeto Oficina de Aprendizagem, especialmente de estudantes que não tivessem sido indicados pelo Conselho de Classe em 2022 e que, na perspectiva das professoras também necessitavam pertencerem ao público-alvo do projeto, por não terem consolidado o processo de alfabetização ou por perceberem que não seria possível alcançar avanços significativos apenas com o reforço em sala de aula, a avaliação diagnóstica inicial foi o instrumento basal para validar esse refinamento, conforme destaca a professora Angélica:

A ata do Conselho apontou as crianças que precisavam e desta forma foram priorizadas. Crianças retidas já vão automaticamente e depois no começo do ano, a professora faz a avaliação diagnóstica para incluir na oficina. Não tem um modelo padrão [de atividade diagnóstica], geralmente é a **sondagem inicial** que a gente faz com todos os alunos, é **essa avaliação que ajudar a estabelecer um parâmetro** (Professora Angélica – Escola Mil Letras, grifo nosso).

Esse refinamento garantido pela avaliação diagnóstica inicial leva-me a pensar sobre o entendimento da avaliação estritamente como algo subjetivo, levando alguns professores a considerar que a avaliação da aprendizagem de um aluno varia conforme a “percepção” de cada um, desconsiderando-se a qualidade dos instrumentos de medida da aprendizagem. A fala da professora Rosana evidencia essa linha de pensamento:

A princípio [os encaminhamentos] são [a partir das] as anotações feitas em ata de conselho, porque o público alvo inicial são as crianças citadas no conselho do 4º bimestre do ano anterior, então eles têm prioridade neste programa. Mas antes de fechar a turma da oficina, os professores fazem a atividade diagnóstica no começo do ano, e a partir dela validam os alunos já incluídos pelo Conselho e veem se tem mais algum aluno, que tenha necessidade, aluno transferido, **ou um aluno ao qual a professora desse ano tem outra percepção sobre ele**. Não há uma avaliação padrão da SEDU, somos nós que elaboramos a avaliação (Professora Rosana – Escola Mil Letras, grifo nosso).

Entretanto, questiona-se sobre se é suficiente avaliar um estudante segundo nossa percepção sobre quais conhecimentos e habilidades são necessárias para prosseguir com os estudos. Considerando que medir é um ato necessário dentro do processo de avaliação do estudante, necessário é também

“[...] ter clareza do movimento real da operação com resultados da aprendizagem”, porque é a partir dessa medida “[...] que se pode dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem” (Luckesi, 1998, p.73).

Nesse sentido, um instrumento de medida como a atividade diagnóstica inicial precisa ser construído a partir de parâmetros comuns para aquele determinado ano/série escolar, preferencialmente elaborado a partir de um rol mínimo de habilidades necessárias para o prosseguimento dos estudos e da aprendizagem da criança. Se, então, há um plano de trabalho pedagógico articulado pela rede de ensino, não há razão para não considerar um guia para a elaboração desse instrumento de medida da aprendizagem.

Não defendo aqui um documento padronizado para todas as escolas de uma rede de ensino, mas a elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem que permitam uma aproximação ou consenso maior entre os professores, ao considerarem o diagnóstico de aprendizagem do estudante, pois tendo como base um mínimo necessário para aquele ano/série, tendo em vista:

[...] os encaminhamentos que estaremos fazendo para a prática da avaliação da aprendizagem [que] destinam-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, através da assimilação ativa do legado cultural da sociedade (Luckesi, 1998, p.71).

A escolha de instrumentos de medida da aprendizagem e sua análise criteriosa, podem determinar a qualidade da avaliação, pois subsidiam as tomadas de decisão do professor frente ao percurso de aprendizagem do estudante. Isso sim é subjetivo, mas um subjetivo ancorado em dados coletados de modo objetivo e criterioso. De acordo com Buriosco (2000, p.172), a avaliação é um [...] questionar-se sobre o sentido do que é produzido na situação observada. Sendo assim, a avaliação é carregada de subjetividade e, com isso, um processo parcial e necessariamente inacabado”. A autora defende que a subjetividade se encontra centrada na preocupação que se coloca não no produto gerado pelo instrumento de medida da aprendizagem, mas no processo e no produtor desse produto, a fim de conhecê-lo e ajudá-lo.

Luckesi (1998), ao refletir sobre os conceitos de verificação e avaliação da aprendizagem, corrobora com o que aqui consideramos ao afirmar que:

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (Luckesi, 1998, p.76).

No intento de conhecermos como a avaliação do estudante público-alvo do Projeto Oficina de Aprendizagem é direcionada “numa trilha dinâmica de ação”, apresentamos aos professores das turmas regulares participantes dessa pesquisa mais uma pergunta: Como é a avaliação dos estudantes público-alvo da Oficina de Aprendizagem?

Em sua maioria, as professoras indicaram que utilizam os mesmos instrumentos avaliativos para todos, diferenciando o modo de aplicação para os estudantes público alvo do Projeto Oficina de Aprendizagem, oferecendo suporte na leitura e na escrita das questões/respostas e dos textos, realizado por um adulto, e o modo de correção desses instrumentos avaliativos, que subjetivamente pode adquirir um olhar mais flexível ou até mesmo mais criterioso, como se pode notar nas respostas das professoras:

Eles fazem avaliação que toda a turma faz, mas com ajuda da leitura da professora, então eles têm primeiro a possibilidade de fazerem sozinhos, se eles não conseguem, eu faço a leitura para eles. **Eu acabo diminuindo um pouco [a nota], comparando com os outros, então assim o aluno que leu sozinho tirou essa nota e [para] ele que eu li [se] tirou a mesma nota, eu coloco um pouco menos**, eu acabo tirando um pouco porque ele não teve habilidade da leitura e interpretação. Eu sinalizo isso na prova quando a leitura foi feita pela professora, quando a escrita também e quando precisa de ajuda também. Talvez a leitura não é suficiente, às vezes eu preciso explicar, retomando algum conteúdo. Então eu coloco com ajuda, além da leitura (Professora Milena - Escola Quintais do Saber, grifo nosso).

A avaliação deles sempre tem um olhar diferenciado, embora eu proponha a mesma atividade, no momento de olhar para aquilo que a criança conseguiu fazer, o olhar é diferenciado. Dessas duas crianças minhas que estão na oficina de aprendizagem, um deles já está alfabetizado, lendo, escrevendo, produzindo textos. O outro tem alguns laudos, ele tem, possivelmente, uma dislexia, ele tem outros distúrbios de aprendizagem e a evolução acaba sendo mais lenta. Essa criança tem um apoio dentro da sala de aula, ela realiza as mesmas atividades, mas sempre com esse olhar diferenciado, **respeitando o ritmo da criança** (Professora Mirela - Escola Quintais do Saber, grifo nosso).

Foi notável entre as professoras participantes dessa pesquisa a preocupação que elas têm em garantir um processo coerente de avaliação dos alunos em recuperação da aprendizagem, mesmo que disponibilizando, muitas vezes, de poucos recursos humanos, materiais e até procedimentais. Algumas professoras relataram fazer avaliações adaptadas para alguns estudantes, especialmente para aqueles que estão no início do processo de alfabetização ou em investigação médica acerca de uma possível patologia que afeta sensivelmente a aprendizagem. O relato da professora Valéria, revelou a angústia que ela tinha em gerenciar esse processo:

Essa é sempre uma questão que colocamos em Conselho, **que esbarra na interpretação de cada professor.** Eu, particularmente, **não tenho muita orientação de como conduzir cada caso,** principalmente das crianças com laudo, que têm que ser vistas nas suas possibilidades. **Dá a impressão que quando chega no Conselho, onde temos que apresentar notas, vira um pacote só.** Eu tenho duas crianças com laudo e outras em processo de laudamento. As avaliações são feitas de uma forma geral e depois **faço a de Português e Matemática adaptadas, de acordo com o que a criança é capaz,** pra gente ver o que ela avançou dentro das suas dificuldades (Professora Valéria – Escola Quintais do Saber, grifo nosso).

Ela menciona organizar a avaliação dos estudantes público-alvo do Projeto Oficina de Aprendizagem de forma que a eles seja garantido, para além do instrumento de medida da aprendizagem aplicado em toda a turma, um instrumento adaptado às possibilidades de cada criança, com objetivo de verificar se ela avançou “dentro” de suas dificuldades.

Entretanto, chama-nos a atenção o fato dela considerar que, mesmo diante de todo seu esforço procedimental, por assim dizer, de garantir um processo avaliativo coerente, “dá a impressão que quando chega no Conselho,

onde temos que apresentar notas, vira um pacote só”. A esse embaraço, Luckesi (1998) aponta a necessidade de a escola se pautar num padrão mínimo de aprendizagem:

Para que se utilize corretamente a avaliação no processo ensino-aprendizagem, no contexto escolar, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir; um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos e não uma média mínima de notas, como ocorre hoje na prática escolar (Luckesi, 1998, p.78).

Em se tratando de uma média mínima de notas, há dois pontos importantes a se discutirem aqui, os quais faremos de forma cuidadosa. O primeiro refere-se à possibilidade de se considerar as atividades/produções/instrumentos de medida da aprendizagem na composição da média bimestral do estudante público alvo do Projeto Oficina de Aprendizagem. O segundo, refere-se aos resultados do IDEB das escolas-campo, apresentados anteriormente nesta pesquisa.

Durante as entrevistas realizadas, tanto com as professoras das turmas regulares quanto com as professoras do Projeto Oficina de Aprendizagem e as orientadoras pedagógicas das escolas-campo, ao falarmos sobre a avaliação desses estudantes em processo de recuperação da aprendizagem, suscitou-me o interesse em saber se havia alguma orientação da SEDU ou da gestão da escola em considerar as atividades/produções/instrumentos de medida da aprendizagem na composição da média bimestral do estudante, de modo a incentivar a participação desse estudante nas aulas de recuperação paralela e incorporar as atividades que foram preparadas, de acordo com o nível de aprendizagem que ele se encontra.

Para obter essa resposta, verifiquei as orientações do Projeto Oficina de Aprendizagem, questionei as participantes dessa pesquisa e participei dos Conselhos de Classe no ano de 2023. Nenhum desses procedimentos resultou em algum achado, ou seja, todo o trabalho desenvolvido pelas professoras do Projeto Oficina da Aprendizagem e que tinham como objetivo recuperar a aprendizagem do estudante, não eram considerados como instrumentos válidos de medida da aprendizagem. Nas reuniões de Conselho de Classe, onde se

discutem os resultados das avaliações e as possíveis ações para o progresso do estudante, não se apresentavam as atividades/produções/instrumentos de medida da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Oficina de aprendizagem e estes nem mesmo chegavam às mãos das professoras das turmas regulares.

Diante disso, sugiro uma reconfiguração do Projeto Oficina de Aprendizagem, de modo a incluir em seus objetivos e metas, considerar as atividades/produções/instrumentos de medida da aprendizagem produzidos pelos estudantes matriculados nas turmas de recuperação paralela como parte importante na avaliação bimestral destes estudantes. Este novo olhar possibilitaria:

- Incentivar a participação dos estudantes no Projeto;
- Garantir um processo avaliativo com coerência e equidade;
- Qualificar os instrumentos de medida da aprendizagem;
- Propiciar uma avaliação multilateral;
- Configurar o Projeto Oficina de Aprendizagem como uma ação articulada com o currículo da escola.

Essa proposta poderia ser respaldada, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96, que em seu inciso V, alínea d, do artigo 24º, que trata da organização da Educação Básica, afirma que a verificação do rendimento da aprendizagem deverá levar em conta o “Aproveitamento de estudos concluídos com êxito”. Decerto, se concluídos com êxito, os estudos empenhados nas aulas de recuperação paralela do Projeto Oficina de aprendizagem, devem ser considerados na avaliação do estudante.

O segundo ponto a ser discutido aqui, em se tratando de uma média mínima de notas, refere-se aos resultados do IDEB das escolas-campo, apresentados anteriormente nesta pesquisa.

A fim de facilitar a compreensão, resgato as tabelas 3 e 4, que evidenciam as notas no IDEB, obtidas pelas escolas-campo:

Tabela 3 - Resultados do IDEB da escola Quintais do Saber, 2019-2023.

	NOTA DE PORTUGUÊS	NOTA DE MATEMÁTICA	IDEB
2019	231,37	238,63	6,7
2021	226	229,71	6,4
2023	236,84	251,1	6,9

Fonte: adaptado pela autora de INEP (2024).

Tabela 4 - Resultados do IDEB da escola Mil Letras, 2019-2023.

	NOTA DE PORTUGUÊS	NOTA DE MATEMÁTICA	IDEB
2019	X	X	X
2021	214,08	220,87	6,1
2023	232,21	246,54	6,8

Fonte: adaptado pela autora de INEP (2024).

Nota: Dado convencional utilizado:

X – dado numérico não localizado.

Vale lembrar que a escola Mil Letras começou seu atendimento ao público em 2020, ano em que ainda estávamos em regime de atividades não-presenciais, devido à pandemia da COVID-19. Isso explica a ausência de dados no ano de 2019. No ano de 2021, essa escola participou de seu primeiro processo de avaliação nacional em larga escala, com a Provinha Brasil 2021.

Salvo todas as críticas já tecidas acerca de avaliações padronizadas de larga escala, é importante salientar a que se presta esse tipo de avaliação, que tem por objetivo principal subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas no campo da educação. Influenciado pelo movimento estadunidense, na década de 80, esse modelo de avaliação visa as transformações na forma de

administrar e monitorar os sistemas de ensino, a crescente necessidade da sociedade por informações e transparência, além de um novo jeito de gerenciar a educação (Freitas, 2004).

Diante disso, é imprescindível colocar esses resultados no lugar que lhe são devidos, pois eles não se referem ao percurso de aprendizagem de um estudante, mas a um olhar mais geral e amplo de uma unidade/rede escolar/de ensino. Se se referisse ao percurso de aprendizagem de um estudante, deveria considerar seus diferentes nuances: estrutura social e econômica, acesso aos bens culturais, tempo/acesso à escola durante o período pandêmico, as especificidades da aprendizagem, a estrutura escolar, entre outros.

Dito isto, os resultados apresentados pela escola Quintais do Saber e pela escola Mil Letras não podem revelar uma realidade absoluta (Buriasco, 2000, p.162 e 163), já que, segundo o autor “[...] quando alguém formula um juízo sobre a qualidade de algo, surge uma relação especial entre qualidade e medida [...]”. Com isso, Buriasco (2000, p.162 e 163) afirma que toda avaliação necessita de critérios, que serão os fios condutores que vão direcionar a ação pedagógica. Esses critérios devem se pautar em três eixos: o teórico metodológico, que dá “[...] a referência teórica e as condições técnicas para realizar a avaliação”, o ético, que traz transferência à avaliação e o político, que implica a maneira realista de processar os dados coletados, bem como “[...] como será verificado o impacto do projeto na sociedade e a formação de novos posicionamentos e atitudes.”

A dados coletados nas avaliações do SAEB devem ser analisados de modo realista e, a partir deles, todas as esferas administrativas, precisam gerar e gerir projetos que vislumbrem novos posicionamentos e atitudes.

Vejamos como isso se concretizou nas escolas-campo, participantes desta pesquisa. É possível notar que ambas escolas tiveram um expressivo progresso na nota no IDEB em relação a 2021 e 2023. A escola Mil Letras, teve um índice de 0,7 pontos na nota geral e a escola Quintais do Saber, um índice de 0,5 pontos. Se comparados com o resultado da rede de ensino de Sorocaba, conforme mostra a tabela 6, a qual recuperamos aqui para facilitar a leitura deste trabalho, podemos notar o avanço das notas destas escolas, com destaque à

escola Quintais do saber, que obteve nota maior em 2023, se comparado a 2019, ano que antecede a pandemia.

Tabela 6 - Resultados do IDEB do município de Sorocaba, 2019 – 2023

	NOTA DE PORTUGUÊS	NOTA DE MATEMÁTICA	IDEB
2019	228,29	241,25	6,6
2021	217,13	226,08	6,2
2023	219,34	231,66	6,3

Fonte: adaptado pela autora de INEP (2024).

Enquanto as escolas-campo avançaram na avaliação do SAEB, a rede municipal de ensino de Sorocaba, em 2023, não conseguiu recuperar a nota de 2019, ficando com 0,3 pontos de déficit na nota geral. Esses dados podem revelar muitas possibilidades de compreensão, claro, no entanto nos pautaremos nas ações articuladas por ambas escolas em prol à recuperação da aprendizagem dos estudantes.

Enquanto órgão responsável pela articulação da recuperação da aprendizagem dos estudantes, a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba propôs um plano de ação relativamente tímido para atender a demanda de recuperação e recomposição da aprendizagem após o período pandêmico, pouco diferindo das ações articuladas antes da pandemia. Como já demonstrado aqui, através dos relatos das professoras e da apresentação do Projeto Oficina de Aprendizagem, o plano de ação implementado em 2022 e 2023 reprimiu a demanda real de estudantes com necessidade de recuperar a aprendizagem, ao priorizar os matriculados no quinto e quarto ano do Ensino Fundamental e ao limitar o número de vagas e turmas por escola.

Essa ação contida da SEDU fez emergir nas escolas a necessidade de complementar as ações em prol a recuperação da aprendizagem dos estudantes, que se traduziu na criação das oficinas de alfabetização, em ambas escolas, cada qual com sua devida nomenclatura, mas que de modo geral objetivavam a mesma meta: potencializar o processo de alfabetização dos

estudantes, especialmente daqueles que não eram público-alvo do Projeto Oficina de Aprendizagem.

Ações como essa, articuladas com as atividades de reforço em sala de aula regular, que veremos mais detalhadamente no próximo tópico deste eixo de análise, e com a reorganização curricular do biênio 2021-2022, permitiram as escolas-campo atingirem resultados maiores que aqueles do período pré-pandêmico, revelando que as três modalidades de trabalho com a recuperação da aprendizagem, recompor, recuperar e reforçar, devem ser consideradas no plano de trabalho pedagógico das escolas e de suas respectivas secretarias de ensino.

A seguir, apresentarei as ações de recuperação contínua promovida pelas professoras das salas regulares, que tinham estudantes matriculados nas turmas do Projeto Oficina de Aprendizagem, compreendidas nesta pesquisa como atividades de reforço, conforme anteriormente apresentado no quadro 1.1.

3.4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELAS PROFESSORAS PARA LIDAR COM OS DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

Assim como as modalidades de recuperação paralela e de recomposição da aprendizagem, o reforço se configura como uma modalidade de recuperação contínua, articulada diretamente pelos professores com os estudantes em situação de recuperação da aprendizagem.

Essa pesquisa revelou os múltiplos esforços empreendidos pelas professoras participantes a fim de atender as diferentes demandas na aprendizagem de seus estudantes, visto que, se as turmas já apresentavam diferentes níveis de aprendizagem, mesmo antes da pandemia, essas diferenças foram potencializadas devido, também, às diferentes respostas dos sistemas de ensino e das famílias frente ao direito de aprender da criança. A fala da professora Angélica (Escola Mil Letras) demonstra a dificuldade encontrada pelos professores no enfrentamento deste cenário pós-pandemia, quando ela

afirma que “[...] em sala de aula isso é terrível, porque [temos] as salas lotadas e [além disso] nós temos que trabalhar três ou quatro níveis de aprendizado diferentes, isso deixa o professor muito sobrecarregado. É bem cansativo.”

Embora se considere dimensões como o adoecimento dos professores, diante das salas superlotadas, a pouca estrutura das escolas, o acúmulo de funções, a desvalorização social, os baixos salários, o ranqueamento e tantos outros fatores que sobrecarregam o fazer docente, focaliza-se aqui uma das funções principais da atuação do professor, a saber: o ensino do conhecimento acumulado historicamente e sistematizado para o ensino escolar.

Parafraseando Ari Cunha, em seu personagem Charlie Brown, essa pesquisa demonstrou que na pior das hipóteses [a pandemia do COVID-19] o professor faz toda a diferença⁵⁸. As 11 professoras participantes desta pesquisa, sendo 7 das turmas regulares e 4 das turmas do Projeto Oficina de Aprendizagem, manifestaram seu compromisso com a educação na recuperação da aprendizagem dos estudantes após o retorno às aulas presenciais, definindo ações claras e articuladas com o currículo, de modo a garantir o direito de aprendizagem das crianças. As palavras da professora Valéria representam o trabalho docente neste período:

Eu sou assim, quando eu tenho um desafio eu não procuro enxergar como um problema, eu vou atrás, eu acho que essa é a nossa missão. Eu acho que essa é minha missão como professora, quando eu recebo um aluno que tem dificuldade aprendizagem, eu entendo aquilo como uma missão e vou em busca, procuro fazer uma parceria com a família e desenvolver um trabalho dentro da escola, dentro daquilo que é possível para nós e para criança. Só que a gente sabe que muitas vezes acaba não sendo o suficiente, mas fazemos o que é melhor (Professora Valéria – Escola Quintais do Saber).

Quando questionadas acerca do trabalho que desenvolviam em sala de aula com os estudantes público-alvo das turmas do Projeto Oficina de Aprendizagem, foi possível perceber o tamanho do desafio que estava nas mãos dessas professoras, o quão difícil estava sendo superar as dificuldades que não

⁵⁸ <https://blogs.correiobraziliense.com.br/aricunha/profissao-professor/>

eram apenas pedagógicas, pois tendo essas crianças estado por quase dois anos em afastamento social, um dos grandes desafios foi reestabelecer níveis de convivência saudáveis. Abaixo trago algumas falas que evidenciam a peleja em avançar no aprendizado, diante de uma demanda real que se impunha: a saúde emocional das crianças:

[Eu gostaria de ter] oficinas de educação emocional, porque eu acho que **esses alunos ainda estão bem abalados**, a gente acaba esquecendo um pouco de tudo o que passou, apesar de ter durado dois anos, mas como a gente já está há 1 ano e meio na escola, **parece que a gente meio que anulou o que passou e eles ainda trazem o que sobrou disso** (Professora Milena - Escola Quintais do Saber, grifo nosso).

Então eu percebi que eram **crianças que não sabiam interagir com os colegas**. Tudo para elas era agressão e elas não tinham noção do espaço que ocupavam no ambiente, passavam esbarrando no amigo e para o amigo aquilo não era um esbarrão, era uma agressão. **Essa interação social entre elas veio muito prejudicada** (Professora Rosana - Escola Mil Letras, grifo nosso).

Porque **as crianças acabam se dispersando**, ainda mais que são crianças que vieram da pandemia, que utilizavam outras estratégias de concentração, por exemplo, celular, televisão, vídeos do Tik Tok, **isso gerou uma desconcentração ainda maior**. Essa realidade não foi levada em consideração (Professora Angélica - Escola Mil Letras, grifo nosso).

O que as professoras pontuaram foram situações que impactaram significativamente o processo de recuperação da aprendizagem, pois foi necessário um período de adaptação e de garantia de espaços onde os estudantes pudessem falar, chorar, brincar, serem ouvidos, aprenderem a ouvir, se reconhecerem como sujeitos sociais e construir relações de confiança mútua, para depois se preocuparem com os conteúdos e habilidades não trabalhados/adquiridos. Como afirma Romanzi et al. (2022, p. 150), foram as crianças que sentiram “[...] os impactos da pandemia [...]. Mesmo que brincar em casa e com a família seja algo prazeroso e fundamental, elas necessitam do contato com os colegas, os professores e o ambiente escolar.”

Em uma pesquisa recente, realizada por Milânio, Nogueira e Fonseca (2024), que estudou a relação entre habilidades sociais e seus possíveis déficits decorrentes da pandemia da COVID-19, entrevistou-se professoras do ensino

fundamental e psicólogas infantis, que receberam estudantes na ocasião do retorno presencial às escolas.

Os pesquisadores apoiam-se na definição de habilidades sociais definida por Del Prette e Del Prette (2001), como sendo comportamentos sociais que compõem o repertório do indivíduo para lidar com demandas geradas frente às relações interpessoais e defendem que

[...] a inibição do contato com outras pessoas, que não apenas do contexto domiciliar, trará consequências subsequentes às habilidades sociais dos envolvidos. Por isso, percebe-se que o isolamento social não apenas interfere, mas muda todo o repertório de comportamentos de convivência entre as pessoas que, outrora, se desenvolvia nessa interação humana, já que o ser humano é produto das suas relações sociais (Milânio, Nogueira e Fonseca, 2024, p.65).

Os dados coletados pelos pesquisadores revelaram a dificuldade das crianças, recém integradas ao sistema escolar, em manter um autocontrole, expressar emoções, seguir ordens e regras e respeitar turnos de fala. Também notou-se, entre elas, aumento na ansiedade, agressividade, baixa empatia e predomínio do egoísmo.

É necessário recordar que Vigotski (1989, p.56) afirmava, repetidamente, que nós apenas nos tornamos nós mesmos através dos outros e, como afirma Sigardo (2000):

Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento (Sigardo, 2000, p.65).

Os estudos de Vigotski sobre a Teoria Histórico-cultural trazem oportunidades de reflexão para o campo educacional, dada sua natureza dialética e histórica, visto que compreende o homem como ser social, situado historicamente. Nesse sentido, são compreensíveis as falas das professoras que evidenciam a necessidade de um olhar atento às relações sociais interrompidas no período pandêmico e o quanto, na perspectiva delas, isso impactou o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Ao estudar

sobre o papel das relações sociais no aprendizado, Elhammoumi (2016) afirma que:

As relações sociais de produção são a pedra angular que regula a vida social concreta, o comportamento governado por regras, a consciência, a atividade, as funções mentais superiores e a vida interior. As relações sociais de produção regulam o nosso modo psicológico de produção, as forças psicológicas de produção e os meios psicológicos de produção. **A produção de todas as ferramentas cognitivas humanas como a produção do pensamento, da consciência, da personalidade molda a maneira de nos comportar e agir na atividade prática socialmente organizada** (Elhammoumi, 2016, p.33, grifo nosso).

O ambiente escolar é o meio pelo qual os sujeitos se relacionam histórica e culturalmente, e é a partir dessa compreensão, que trazemos os pressupostos de Vigotski para o campo da educação, não apenas para compreender os processos de ensino-aprendizagem nas crianças, mas também na produção de conhecimento da profissão docente, que é relacional, na elaboração de propostas pedagógicas, a partir do entendimento de que há um arcabouço de conhecimento já construído e que precisa ser ressignificado nas relações que se estabelecem na escola.

Durante o período pós-pandêmico, considera-se que as professoras participantes da pesquisa buscaram ressignificar suas práticas pedagógicas com a intenção de garantir o desenvolvimento dos estudantes. Nas palavras de Rego:

Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em via de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam de intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica (Rego, 2004, p.107).

Nessa esteira, compreende-se que o professor busca antecipar-se às necessidades do estudante, sendo ele o parceiro experiente que define o caminho pelo qual a criança deve caminhar para seu próprio desenvolvimento pedagógico, avaliando o contexto e dando “dois passos para trás e um para frente, como bem colocou a professora Jamile (Escola Quintais do Saber):

É sempre dois passos para trás e um para frente, então, antes de uma atividade nova, de uma matéria nova, sempre tem que revisar tudo que já foi trabalhado, para ver se essa habilidade já foi bem estabelecida para dar o passo para frente. Isso era uma situação que a gente fazia no final de bimestre [antes da pandemia], nas avaliações mensais, e **agora é uma situação constante**. Porque sempre tem que estar voltando nos conteúdos básicos para o segmento, [conteúdos] que já deveriam estar concretizados (Grifo nosso).

A professora Jamile, em sua fala, revela que a pandemia trouxe para a escola um movimento que veio para ficar: a recomposição das aprendizagens. Dar dois passos para trás e um para frente nada mais é do que avaliar criteriosamente o percurso de aprendizagem dos estudantes e, a partir dos dados coletados, numa situação que agora é constante, aprofundar e consolidar conteúdos básicos para avançar.

Mais uma vez, evidencia-se a relação intrínseca entre recuperação, recomposição e reforço da aprendizagem, modalidades que devem ser oferecidas concomitantemente aos estudantes em situação de defasagem na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Ao serem questionadas como articulavam as atividades pedagógicas em sala de aula, diante dos diferentes níveis de aprendizagem e da defasagem imposta pelo afastamento durante o período pandêmico, foi possível perceber que os encaminhamentos foram de caráter técnico e científico no campo da organização do ensino que

[...] evidenci[aram] caminhos para que a aprendizagem dos conhecimentos escolares promova[essem] o desenvolvimento das funções superiores do estudante por meio das mediações do conhecimento. Propõe-se a superação da prática pedagógica pautada nos princípios da empiria e do espontaneísmo para uma prática pedagógica que se pautar em princípios teóricos e científicos no estudo dos objetos concretos, para sujeitos entendidos como seres sociais (Bernardes, 2017, p.75)

Abaixo, apresento um quadro para melhor visualização das atividades pedagógicas citadas e articuladas por essas professoras logo após o retorno dos estudantes às aulas presenciais, com objetivo de recuperar a aprendizagem:

Quadro 14 - Atividades/ações pedagógicas para a recuperação da aprendizagem	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/AÇÃO	FREQUÊNCIA
Oficina de Jogos	6
Leitura Compartilhada	2
Parceria com a família	5
Apoio do estagiário	5
Revisão semanal dos conteúdos	3
Intervenção pontual individualizada	5
Adaptação das atividades	7
Duplas/grupos produtivos	7
Produção escrita	8
Uso de recursos digitais	3
Trabalhar a autoestima	4

Fonte: elaborado pela autora.

É possível perceber que algumas ações se configuram dentro da modalidade de reforço e outras na modalidade de recomposição da aprendizagem, reforçando mais uma vez a relação simbiótica entre elas. As ações nomeadas como “Revisão semanal dos conteúdos” e “Adaptação das atividades” podem ser compreendidas como recomposição da aprendizagem, já que são ações necessárias em cada ciclo de aprendizagem, levando em conta fatores externos à escola, tempo de aprendizagem de cada grupo de alunos e habilidades/ conteúdos não trabalhados com os estudantes, tendo como objetivo garantir a apropriação de aprendizagens essenciais não consolidadas após sua abordagem formal.

As atividades/ações nomeadas como “Oficina de Jogos”, “Leitura Compartilhada”, “Parceria com a família”, “Apoio do estagiário”, “Intervenção pontual individualizada”, “Duplas/grupos produtivos”, “Produção escrita”, “Uso de recursos digitais” e “Trabalhar a autoestima”, configuram-se como ações de reforço da aprendizagem, compreendidas como ações necessárias para estudantes que, tendo participado de processos de aprendizagem de determinados conteúdos/habilidades, apropriaram-se deles parcialmente, necessitando de aprofundamento para sua consolidação, tendo como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar aprendizagens parcialmente apropriadas, prevenindo defasagens futuras.

É pertinente destacar a frequência com que a menção de “Produção escrita” aparece nas falas das professoras entrevistadas, demonstrando como essa estratégia pedagógica é um dos focos principais na recuperação da aprendizagem, mesmo porque esse é o objeto de conhecimento que torna possível o acesso a diversos bens culturais e sociais. Aprender a escrever de acordo com as normas da língua portuguesa é o objeto de conhecimento essencial para avançar nos anos escolares.

Também nos chama a atenção a frequência com que a menção “Duplas/grupos produtivos” é destacada pelas professoras, como uma estratégia fundamental no percurso de aprendizagem. Essa incidência corrobora com o que se defende na fundamentação teórica desta pesquisa, que traz a Teoria Histórico-cultural como base de sustentação, já que um de seus principais pilares encontra-se nas relações interpessoais que se estabelecem entre os sujeitos, e o quanto isso é fundamental para a construção das funções mentais superiores.

Estar com uma dupla ou um grupo (relações interpsicológicas) oportuniza ao estudante experiências com potencial de se tornarem vivências, já que mobiliza, além dos conhecimentos historicamente acumulados e socializados, emoções e sentimentos, que se tornam funções intrapsicológicas e, logo, funções mentais superiores. Nas palavras do próprio Vigotski (1981):

Não há, de fato, e nunca houve, indivíduos humanos produzidos e formados fora da sociedade. Os indivíduos humanos e seu desenvolvimento são produtos da sociedade. Em outras palavras, a natureza psicológica dos seres humanos representa o agregado de relações sociais internalizadas que se tornaram funções para o indivíduo e, nesse processo, estrutura suas funções mentais superiores (Vigotski, 1981, p. 164).

É também nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que os significados dos conceitos que se aprendem na escola são compartilhados coletivamente, evidenciando-se, como afirma Bernardes (2017, p.72) “[...] a necessidade de organização dos sujeitos visando o movimento dialógico do conceito que tenha como finalidade a superação do sentido pessoal dos estudantes [...]”, superando-se deduções informais e avançando para a compreensão que qualquer conceito foi construído pelo homem ao longo da

história e que, tomando consciência de que integramos “uma coletividade de estudo”, podemos “ [...] compartilhar de ações de controle da aprendizagem por parte de todos que integram a atividade pedagógica visando a organização do tempo, do espaço, de funções nas ações coletivas [...]”.

Nesta perspectiva, onde se imbricam conceitos, relações inter e intrapessoais, é que os sentidos são produzidos, certo que a vivência de um sujeito se configura de uma maneira totalmente diferente em outro sujeito. Entretanto, o sentido de uma palavra, de um conceito, de uma relação social, só pode acontecer quando ele é compreendido como

[...] um sistema mutante, que integra o mundo e nele opera, não sendo restrito ao intrapsíquico. É um sistema tanto prático quanto afetivo e intelectual, que nunca pode ser separado da vida em sociedade, da vida em uma forma específica de interconexão de elementos com a primazia do social, do histórico e do cultural. **Essa interconexão, esse híbrido de afeto, intelecto e vontade operando no mundo, é o sentido** (Toassa, 2020, p.180, grifo nosso).

Sendo o sentido um sistema tanto quanto prático quanto afetivo e intelectual, é razoável que as professoras encaminhem suas ações pedagógicas para “Trabalhar a autoestima”, “Parceria com a família” e “Apoio do estagiário”, pois tais estratégias vão ao encontro, não apenas das dificuldades de aprendizagem do estudante, mas da necessidade de um olhar respeitoso sobre a formação integral da criança, que carece da orientação de outros sujeitos mais competentes em certas áreas do desenvolvimento, já que podem oportunizar um diálogo reflexivo sobre o que se aprende, provisionar ferramentas psicológicas e instrumentais para que possam avançar e garantir um meio seguro emocionalmente.

Decerto, todas as atividades/ações pedagógicas propostas e aplicadas pelas professoras após ao retorno presencial dos estudantes visaram a recuperação da aprendizagem, ainda mais fragilizada pelo afastamento, de quase dois anos, das aulas presenciais e se configuram como estratégias de reforço e recomposição da aprendizagem. Essas ações direcionam-se à garantia do direito de aprender, e aprender com qualidade.

3.5 VIVÊNCIAS DOCENTES COM A RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Considerando a THC como fundamento teórico desta pesquisa, buscou-se construir uma relação histórica e dialética a partir das vivências das professoras das turmas de recuperação paralela do Projeto Oficina de Aprendizagem, da secretaria municipal de ensino de Sorocaba. Ao apresentarmos vivências de professoras de duas escolas distintas, acerca de como vivenciaram a recuperação da aprendizagem dos estudantes após a pandemia da COVID-19, evidenciamos como as partes de um todo contribuem para a compreensão do todo em suas partes.

É imprescindível recordar que Vigotski (2018) considera a vivência como:

[...] uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p.77, grifo nosso).

Nessa perspectiva, propusemos um referencial analítico⁵⁹ capaz de sintetizar os principais pontos de uma determinada vivência, considerando o meio onde o sujeito se encontra, como vivenciou e sentiu o drama instalado e a transformação observável a partir de sua vivência, compreendendo que esta pressupõe além de uma experiência emocional com a situação vivida, também a atribuição de sentido e tomada de consciência, que serão os aportes para a mudança nas funções mentais superiores no sujeito e na sua ação sobre o meio. Novamente nas palavras de Arrocho (2023):

A vivência é uma experiência emocional que emerge dessa relação (sujeito e meio) e, portanto, a unidade de análise para aproximar seu estudo. Ela remete à atribuição de sentido às experiências vividas [...]

⁵⁹ Ver quadro 10.

As vivências marcam o curso do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, sugere que a unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência (Arrocho, 2023, p.53, tradução nossa).

Gostaria se salientar que o referencial analítico estruturado a partir da Quarta Aula de Vigotski colaborou substancialmente para a compreensão da vivência de cada professora participante desta pesquisa, apresentando-se como um suporte metodológico valioso para quem busca trabalhar com a unidade de análise “vivência”.

Retomando aqui o que se considera por vivência na perspectiva de Vigotski, de modo bastante sintetizado, podemos considerar, assim como Toassa (2019) que a vivência é uma experiência que ainda ecoa no sujeito, de modo que aquilo que ele viveu conduziu-o a uma transformação.

Gostaria de salientar que as vivências consideradas para esta pesquisa, foram as das quatro professoras ligadas ao Projeto Oficina de Aprendizagem, foco deste trabalho e ação direta proposta pela Secretaria da Educação de Sorocaba em prol à recuperação da aprendizagem dos estudantes. Essas professoras participaram de duas entrevistas semiestruturadas, no começo e no fim do ano letivo de 2023, fornecendo muitos dados acerca do trabalho que desenvolveram com os estudantes, de como estavam imbricadas no meio e como o meio imbricava-se nelas (Scharwz, 2024).

3.5.1 Vivências da Professora Angélica

Angélica é professora efetiva na escola Mil Letras, possui graduação em Pedagogia, alguns cursos de pós-graduação e também estuda psicologia. É docente na rede municipal desde 2012, passando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e até a orientação pedagógica. Desde o início mostrou-se interessada em participar da pesquisa, pois para ela essa seria uma ótima oportunidade de ser ouvida, enquanto professora. Em vários momentos da entrevista, evidenciava o quanto estava satisfeita por cursar psicologia, e o quanto esse conhecimento estava lhe sendo útil enquanto professora. Porém,

ansiava terminar a graduação para exercer a profissão, assim não precisaria aumentar sua jornada docente, que era muito exaustiva.

Revisitando todas as falas de Angélica nas entrevistas e, com o referencial analítico em mãos, fui garimpando os tesouros que sua vivência fluía, os quais foram sintetizados abaixo:

Quadro 15 - Vivências da professora Angélica (Escola Mil Letras)				
Drama	Sujeito	Como vivenciou?	Como se sentiu?	Transformação observável
Mediação intelecto e afeto				
Sabia que precisava alfabetizar os estudantes de quarto e quinto ano, mas julgava não ter conhecimentos pedagógicos para isso.	Professora Angélica	Como um desafio que lhe causava medo e insegurança. Entretanto, ansiava fazer a diferença na aprendizagem dos estudantes.	Sentiu-se frustrada e triste por não alcançar seus objetivos em relação à aprendizagem de todos os estudantes.	Buscou conhecimentos e desenvolveu novas estratégias de alfabetização. Compreendeu que há situações que não podem ser mobilizadas apenas com suas ações pedagógicas.

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos sobre o conceito de vivência de Vigotski 2025.

Na nossa primeira entrevista, quando questionada porque havia se tornado professora de uma turma de recuperação da aprendizagem, a professora Angélica afirmou que, inicialmente, o fez para complementar sua renda, mas que para ela era muito importante “[...] ver o avanço deles no final do ano [...] na oficina a gente termina o ano com aquela sensação de dever cumprido”.

É possível perceber que, para além da motivação financeira que visava complementar sua renda, ela via esse trabalho como oportunidade de fazer diferença no processo de aprendizagem dos estudantes. Ela iniciou sua fala contando sobre um estudante que não estava alfabetizado quando foi encaminhado ao projeto e que, após ela ter usado diversas estratégias para que ele aprendesse, ele conseguiu evoluir no processo de leitura e escrita. Demonstrando satisfação ao relatar o progresso deste estudante, ela explicitou

que a mãe dele agradeceu muito por seu trabalho e concluiu dizendo: “Eu acredito nessa mudança. Esse retorno de ver que o aluno evoluiu, começou a aprender, olhar aquela carinha sorrindo e ver que aquele conteúdo está entrando na cabecinha, isso não tem preço”.

Durante a conversa, por ocasião da nossa primeira entrevista, Angélica pontuou, inúmeras vezes, que percebia o quanto a parceria da família, durante os anos de escolarização da criança, faziam diferença em seu aprendizado. Defendeu essa ideia relatando que, se comparasse a escola que trabalhava anteriormente, que estava localizada numa região vulnerável da cidade de Sorocaba, com a escola Mil Letras, com certeza os alunos matriculados no Projeto Oficina de Aprendizagem não estariam lá, devido às expectativas de aprendizagem que se depositavam neles.

Para Angélica, as expectativas de aprendizagem delineadas pela escola caminham de acordo com aquilo que o aluno e a comunidade podem corresponder. Ficou evidenciado, em todo seu relato na primeira entrevista, que considerava que as famílias em situação de vulnerabilidade social não exigiam um ensino de qualidade e que lhes bastava que seus filhos estivessem matriculados, frequentando a escola e sendo alimentados e protegidos. Ao passo que as famílias da escola Mil Letras, localizada numa região economicamente mais favorecida, acompanhavam mais de perto a aprendizagem dos filhos.

A percepção da professora Angélica fundamenta-se na relação que muitos pesquisadores (Mateus, 2024; Carara, 2017; Mata, 2015; Felouzis, 2016; Sebastião e Correia, 2007) fazem com a situação socioeconômica do estudante e seu desempenho escolar. Nessa esteira, Mateus (2024) afirma:

No entanto, há ainda que ter em conta que estas desigualdades são transmitidas entre as diferentes gerações, e não se cingem às capacidades individuais das crianças e jovens, mas, muitas vezes, têm influências no seu processo educativo, necessitando de apoio para alcançar sucesso e integração escolar. Isto é, as desigualdades sociais, frequentemente, geram insucesso no processo educativo, ou até mesmo abandono precoce, fazendo com que haja uma baixa qualificação dos indivíduos e reproduzindo-se os padrões familiares dos alunos em idade escolar na desvalorização da educação (Mateus, 2024, p.21).

Nessa perspectiva, cabe-nos destacar que a escola pode e deve ser espaço de equidade, ao oferecer aos estudantes oportunidades de desenvolverem todas as suas potencialidades. Recorre-nos, então, o que Ribeiro (2013) afirma quando discute a justiça como equidade na escola:

[...] é razoável agir para que todos adquiram um nível determinado de conhecimento (ou de habilidades e competências) que garanta uma condição de cidadania e dignidade que lhes dê noção de autorrespeito, autoestima e lhes permita participar de forma igual de processos futuros cujo princípio de justiça possa ser, inclusive, o da meritocracia, em outro momento em que a noção de Direito já não é a do direito obrigatório (Ribeiro, 2013, p.66).

Na segunda entrevista com Angélica, que ocorreu no final do ano letivo, foi possível perceber nela certa frustração em ainda ter alunos que não avançaram o quanto ela gostaria e, agora, de uma maneira mais reflexiva acerca de suas vivências com os estudantes em recuperação da aprendizagem, relacionou isso com o fato de não ter muita experiência com alfabetização e, também, com o desinteresse de alguns estudantes.

Essa frustração ficou evidenciada quando a professora Angélica disse não conseguir “[...] tocar o aluno para que ele [...] tenha um despertar, pra ele poder aprender”. Por diversas vezes, ela relatou ficar chateada com essa situação, pois percebia o desinteresse em diversos estudantes ao mesmo tempo que sabia não dispunha de estratégias pedagógicas eficientes para alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Cita que o meio na qual ela estava inserida causou um desconforto, que mobilizou sua ação em prol da transformação. O sentimento de frustração vivenciado por ela ao constatar que tinha uma demanda real de alfabetização tardia e que julgava não dispor de conhecimento para realizar esse trabalho, a necessidade de fazer diferença no percurso de aprendizagem do estudante e até mesmo a percepção de que alguns estudantes não queriam aprender, impulsionaram a mudança.

Como afirma Delari (2011, p.35), isso se configura como “[...] algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social”, pois “O drama sempre é a luta de

tais ligações [dever e sentimento; paixão], caso contrário não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas. A psicologia ‘humaniza-se’” (Vigotski, 1929/2000).

Falas como “O desafio foi ter alunos que não queriam aprender” ou “Trazer propostas diversas e ver que o aluno não avança é bem frustrante e isso é um desafio, pois nos chateia” evidenciaram os sentimentos que ebuliam do drama vivido por Angélica, enquanto professora de uma turma de recuperação paralela.

É importante salientar que as falas da professora denotam a sobrecarga imposta aos docentes, aos quais são imputados, historicamente, o fracasso escolar. Se inicialmente a professora Angélica atribuí a desinteresse dos estudantes e as dificuldades de aprendizagem ao pouco envolvimento das famílias, num segundo momento, ao relatar suas vivências com a recuperação da aprendizagem desses estudantes, parecia colocar somente sobre si a responsabilidade deste aluno avançar na aprendizagem, chateando-se por nenhuma de suas estratégias produzirem efeito sobre a aprendizagem. Entretanto, é salutar lembrar que:

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas. Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde e a educação (Arroyo, 2000, p.34).

Ao longo de um ano de trabalho pedagógico com os estudantes, a professora Angélica relatou perceber que não conseguiu realizar o trabalho que gostaria, e entre as razões para tal, também destacou situações que extrapolavam os muros da escola. Contou que havia um estudante muito inteligente e que não precisava estar ali, na turma de recuperação paralela, pois ela atribuí seu desinteresse em aprender ao fato deste estudante ter perdido o pai durante a pandemia.

Tivemos um aluno aqui que o problema dele não era a recuperação, mas era a necessidade de um outro profissional, porque ele não queria fazer as atividades, mas quando ele resolvia fazer, era o melhor. Isso aqui e na sala de aula. A professora do [ensino] regular falava que ele

era um ótimo aluno na aprendizagem do conteúdo em si, mas ele não tinha vontade de aprender. Ele perdeu o pai durante a pandemia, isso o deixou bem abalado. Ele não era público da oficina, por isso tiramos ele da turma e conversamos com a mãe para manter só a recuperação contínua, que talvez ele nem precise, pois ele precisa mesmo é de um psicólogo, pra ele lidar com o que ele passou.

Há questões sociais e psicológicas que também afetam o processo de aprendizagem da criança e precisam ser consideradas quando se faz a avaliação diagnóstica do estudante, com fins de encaminhamento para turma de recuperação na modalidade paralela. Certamente, matricular esse estudante no Projeto Oficina de Aprendizagem foi uma ação tomada mediante a inexistência recursos adequados disponíveis aos professores, para lidarem com as demandas encontradas nas salas de aula e que não são pedagógicas. Na fragilização de um sistema de apoio multidisciplinar ao estudante, os professores lançam mão às ferramentas de que dispõem.

Em estudo recente acerca do impacto das desigualdades socioeconômicas na aprendizagem dos estudantes, Mateus (2024) destaca a importância das equipes multidisciplinares na amortização das consequências dessas desigualdades no processo de aprendizagem. De acordo com ela “[...] a educação envolve o esforço comum de vários elementos da comunidade, funções específicas, como professores, auxiliares de educação, terapeutas, psicólogos, médicos, enfermeiros, pais e restantes elementos da família” (Mateus, 2024, p.36).

A autora supracitada define o trabalho multidisciplinar como um trabalho de cooperação e colaboração, em que cada profissional desempenha sua função, partilham conhecimentos e tomam decisões em conjunto, tendo como meta o desenvolvimento integral da criança, apoiando as famílias e dando suporte a elas.

Uma outra situação que escapava das mãos da professora Angélica era a estrutura familiar da criança. Demonstrando-se emocionada, ela relatou o percurso de aprendizagem de uma estudante que, tendo passado por diversas atividades e estratégias com o objetivo de ser alfabetizada, respondeu à estratégia das famílias silábicas e em “[...] cada palavrinha que lia, o olhinho brilhava”. Entretanto, essa criança teve que parar de frequentar as aulas, porque

a mãe não mais conseguiria garantir sua participação nas aulas do contraturno, já que o horário que a criança tinha que entrar na escola chocava-se com seu horário de trabalho e ela não contava com uma rede de apoio familiar grande para suprir essa necessidade.

Nesse sentido, a LDBEN nº 9394/96 prevê que os estudos de recuperação aconteçam, preferencialmente, paralelos ao ensino letivo. Na escola Mil Letras, essas aulas emendavam a carga horária ao período regular, sendo oferecido almoço às crianças, o que facilitava a permanência delas no projeto. Entretanto, é de suma importância considerar que uma considerável parcela do público-alvo do Projeto Oficina de Aprendizagem, especialmente na ocasião do retorno presencial às escolas, teve seu processo de aprendizagem fragilizado devido a fatores como ausência ou baixo acesso às ferramentas tecnológicas e apoio familiar, visto que muitos pais não deixaram de trabalhar ou até mesmo tiveram seus lares desorganizados pela redução de renda ou perda de membros economicamente ativos.

Essa desigualdade, não totalmente superada em razão do retorno das crianças para as escolas e do aquecimento da economia, ainda se faz presente nas famílias brasileiras, que muitas vezes não contam com uma rede de apoio robusta para garantir a presença das crianças em períodos extraescolares. Diante do exposto, penso que seria pertinente garantir a permanência da criança nas atividades de recuperação da aprendizagem, nem que essas aulas acontecessem concomitantemente ao ensino letivo regular.

Entendo, assim, que estudos de recuperação paralelos ao ensino letivo regular não necessariamente precisam significar no contraturno, na medida em que o que se objetiva é oportunizar essa modalidade de recuperação, necessária para oportunizar outras/novas possibilidades de aprendizagem de determinado conteúdo ou habilidade já trabalhados na sala de aula regular, mas que não foram apropriadas pelo estudante.

Situações como essas permitiram à professora Angélica perceber que nem tudo estava em suas mãos e que, mesmo “[...] fazendo de tudo para que a aprendizagem aconteça”, há fatores que não dependem de sua ação intencional sobre a aprendizagem do estudante:

Foi um desafio, porque isso trabalhou com a minha autoestima também. A vontade que tenho é encerrar o ano com nenhum aluno na oficina. A gente começa o ano com aquele gás, fazendo de tudo para que a aprendizagem aconteça, mas quando chegamos no final do ano, vemos que ficou 50 a 50. Cinquenta por cento satisfeita com o trabalho que eu fiz, porque eu tive crianças que avançaram, em parceria com as professoras do [ensino] regular, 50% aliviada e os outros 50% triste, frustrada, me perguntando por que não consegui com esses também, achamos que somos onipotentes, e não é assim.

Nesse ponto, é imprescindível refletir que os avanços dos estudantes, pequenos que sejam, trazem satisfação aos professores e que, para obtê-los, inúmeras vezes passam por dramas pessoais e profissionais, que vão constituindo o docente que são e almejam ser. Reconhecer que não é onipotente permitiu à professora Angélica perceber que ela é um sujeito historicamente em construção, e que as relações interpessoais e os diversos sentimentos/emoções experimentadas, naquele contexto, contribuíram para ela ser quem ela é. Ao dizer “[...] esses três alunos me marcaram muito”, reconhece que seu desenvolvimento enquanto professora é marcado pela relação com o outro e só nesse meio ele pode acontecer.

Pautando-se no que Delari Júnior (2011, p.185) definiu por drama, a partir dos estudos que fez das obras de Vigotski, como “[...] um conjunto de relações sociais e do sistema de relações interfuncionais que lhes é correlato – comparável ao desenrolar de um “enredo” encenado em vários atos”, é importante considerar que as falas concedidas pela professora Angélica revelam vivências, e não apenas experiências, no âmbito do trabalho com a recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico.

Isso porque o meio em que estava possibilitou que ela vivesse um drama real, entre o dever alfabetizar os estudantes e não poder fazer como gostaria, dada a necessidade de novas estratégias pedagógicas para atender às especificidades configuradas pelo longo período de afastamento escolar e às questões emocionais e de autoestima que se acentuaram no período pandêmico. Emoções como angústia e tristeza fizeram-se presentes no percurso de Angélica, bem como a alegria e a satisfação do dever cumprido quando as crianças avançavam na aprendizagem.

Diante disso, a professora refratou em si toda a luz dessa situação, tomando a partir disso, ações que geraram transformação no meio e nela

mesma. Estudou, pesquisou e desenvolveu atividades que impactaram no desenvolvimento da aprendizagem e na autoestima dos estudantes. Também compreendeu que suas ações possuem um alcance e que, mesmo havendo fatores com os quais não pode lidar, como o apoio familiar, por exemplo, ela foi capaz de mobilizar conhecimentos e estratégias para alcançar os objetivos para a recuperação da aprendizagem.

Concluindo as reflexões feitas a partir da vivência de Angélica como professora de uma turma de recuperação paralela da aprendizagem, no âmbito do Projeto Oficina de Aprendizagem, retomo alguns pontos pertinentes, destacados nas falas concedidas, com vista a colaborar com a ressignificação desta política de recuperação da aprendizagem: a ampliação da rede de apoio multidisciplinar ao estudante, a formação dos professores para trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem, a necessidade de políticas públicas integradas com redes de apoio à criança e o oferecimento de alternativas, legalmente amparadas, de outros espaços/tempo de aprendizagem.

3.5.2 Vivências da Professora Rosana

Rosana manifestou entusiasmo em participar da pesquisa, agradeceu o convite e considerou muito importante porque não tinha oportunidade de falar o que pensava sobre as aulas de recuperação paralela, já que estava acompanhando o projeto, nas suas mais variadas nomenclaturas, havia 15 anos.

Docente efetiva na escola Mil Letras, é professora há 23 anos, sendo 21 deles na rede municipal de ensino de Sorocaba. Também já lecionou no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Formou-se em Pedagogia e fez pós-graduação em Educação Inclusiva, além de diversos cursos na área da Matemática, área que revelou ser sua preferida.

Nas duas entrevistas que me concedeu, estava sempre bem animada em contribuir e, mesmo revelando algumas angústias provocadas pelo trabalho com as aulas de recuperação paralela, demonstrava entusiasmo e alegria com os avanços que os estudantes demonstravam. Sintetizando suas falas a partir do nosso referencial analítico, temos:

Quadro 16 - Vivências da professora Rosana (Escola Mil Letras)				
Drama	Sujeito	Como vivenciou?	Como se sentiu?	Transformação observável
Mediação intelecto e afeto				
←				
Sabia que deveria desenvolver um projeto de recuperação de aprendizagem com diferentes níveis de aprendizagem e diferentes faixas etárias, mas não sabia como efetivar esse trabalho, pois não tinha nenhum conhecimento sobre classe multisseriada.	Professora Rosana	Como um desafio muito grande e como uma grande dificuldade diante da falta de formação para trabalhar com classe multisseriada.	Sentiu-se frustrada, sem equilíbrio e desvalorizada.	Empenhou-se em desenvolver estratégias de ensino para atender diferentes níveis de ensino no mesmo tempo/espço, focando especialmente na auto-estima dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos sobre o conceito de vivência de Vigotski, 2025.

Ao ser indagada porque escolheu ser professora de uma turma de recuperação paralela, dentro do Projeto Oficina de Aprendizagem, Rosana mencionou a dimensão da liberdade, entendida aqui como autonomia, que sentia ao desenvolver o trabalho no âmbito deste projeto, já que menos pressionada pelos conteúdos curriculares, podia propor estratégias de aprendizagem mais lúdicas. Além disso, acreditava muito no trabalho extracurricular como ferramenta para a recuperação da aprendizagem:

Eu acho que a oficina acaba nos dando mais liberdade. Primeiro, porque eu acredito que eles precisem desse apoio extra e muitas vezes, na sala de aula, eu sei porque a maior parte da minha trajetória é no ensino fundamental, agora que eu estou no Infantil, com o volume de conteúdo que você tinha pra dar conta, nem sempre você conseguia trazer atividades mais dinâmicas, da maneira como você realmente gostaria de fazer, o número de alunos também não colaborava. E na oficina, eu consigo trabalhar mais com jogos, de maneira mais lúdica, principalmente porque eles já estão aqui na escola no período regular, de manhã, eu não posso dar uma coisa maçante para eles ou dar mais do mesmo, porque se eles já estão com dificuldade dentro daquele tipo de atividade, como é que eu vou repetir o mesmo tipo de atividade? Então eu preciso procurar um dinamismo maior para trabalhar com eles, uma coisa mais lúdica, e eu gosto muito de jogos, tanto da alfabetização quanto da Matemática.

Essa autonomia no desenvolvimento pedagógico das atividades em prol da recuperação da aprendizagem dos estudantes é conferida, acreditamos, pelo tempo de carreira e experiência que a professora Rosana tem, garantindo a ela autoridade docente na definição de estratégias mais eficazes, bem como a clareza que apresentou ao definir seus limites de atuação enquanto professora.

Entretanto, por ocasião da primeira entrevista, foi possível perceber o desconforto que lhe causava o fato de a turma de recuperação paralela estar organizada com dois grupos de idades diferentes (3º e 5º anos). Para ela, os diversos níveis de aprendizagem entre as crianças, era agravado pela diferença etária entre elas. Gesticulando repetidamente as mãos, para a esquerda e para a direita, explicava para mim a dificuldade em atender ora um grupo ora outro, mostrando fisicamente seu ir e vir pelos grupos etários separados na sala de aula.

Mesmo tendo vasta experiência na educação básica, tanto com turmas de ensino regular quanto com turmas de recuperação paralela, a professora Rosana revelou uma problemática que estava vivenciando naquele ano, em relação a multisseriação da turma a ela atribuída, movimento que aconteceu para garantir a formação de uma turma do Projeto Oficina de Aprendizagem. Nesse ponto, quero trazer duas reflexões importantes: a formação dos professores das turmas de recuperação paralela e a multisseriação das turmas.

De acordo com Teruya *et al.* (2013), a multisseriação das turmas é

[...] um modelo de ensino é destinado às comunidades com pequeno número de habitantes, que constituem uma clientela reduzida, não dispondo de número suficiente de estudantes para formarem classes independentes. Além disso, são ainda comunidades isoladas de difícil acesso (Teruya et al., 2013, p.572).

Para fins de recordação, o Projeto Oficina de Aprendizagem previa atender estudantes de quartos e quintos anos, porém a escola Mil Letras não tinha público de quarto ano no período da tarde, o que levou a gestão da escola unificar estudantes de terceiro e quinto ano no mesmo espaço de aprendizagem. Diante deste fato, a professora Rosana viu-se dentro de uma situação de trabalho complexa, pois sabia que deveria desenvolver um projeto de recuperação de aprendizagem com diferentes níveis de aprendizagem e

diferentes faixas etárias, mas não sabia como efetivar esse trabalho, pois não tinha nenhum conhecimento sobre classe multisseriada.

O estudo empreendido por Teruya *et al.* (2013) sobre a qualidade do ensino das classes multisseriadas no estado do Acre, revelou lacunas importantes no aprendizado das crianças que frequentam classes nessa modalidade de ensino, ocasionadas por fatores como sobrecarga de funções ao docente, desde limpeza a gestão escolar e divisão do tempo do professor para atender diferentes níveis de aprendizagem.

Semelhante a Teruya (2013), Parente (2014) desenvolveu um estudo com 127 professores que atuavam em classes multisseriadas no estado de Sergipe, majoritariamente localizadas nas áreas rurais, com variação entre duas até cinco séries agrupadas na mesma turma. Seu levantamento concluiu que os professores, em sua maioria, reconhecem que as turmas multisseriadas são necessárias, muitas vezes, para garantir o acesso das crianças e jovens à educação, mas que veem esse trabalho como demasiadamente árduo, pois não foram preparados para ele e não conseguem desenvolver os conteúdos de cada série com qualidade.

Para Parente (2014) o problema maior na multisseriação não está no fato da escolha deste tipo de organização pedagógica em si, mas na intencionalidade econômica que a sustenta:

Viu-se que a multisseriação, na maior parte dos casos, não opera pedagogicamente, e sim administrativa e financeiramente – muitas vezes opera antipedagogicamente, tendo em vista as condições precárias de várias escolas multisseriadas, a começar pela quase falta de lógica na organização das multisséries, considerando-se apenas a necessidade administrativa de juntar alunos de diferentes anos/séries (Parente, 2014, p.684).

A multisseriação vista como solução para a contenção de gastos públicos e organização administrativa em localidades de difícil acesso, com reduzido número de professores e de matrículas fere consideravelmente essa modalidade não seriada de organização escolar. Como aponta Arroyo (2010), mais do que uma estratégia marginalizada pelos próprios professores, a multisseriação pode ser um contraponto interessante para as escolas seriadas, que tendem a ser

excludente, porque avalia e classifica os estudantes de acordo com um suposto processo linear:

Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização tende a ser homogeneizadora e consequentemente segregadora, injusta. A organização seriada vem acumulando cada ano milhões de segregados, reprovados por não seguirem o suposto processo linear, seriado, do ensino dos conhecimentos e dos processos de aprender. Isso ocorre devido ao fato de tal organização homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos (Arroyo, 2010, p.12).

A experiência com classes multisseriadas do nordeste brasileiro, revela que o enfrentamento às dificuldades impostas por esta organização se deu, especialmente, a partir da formação dos professores para uma prática ativa centrada no aluno, ou seja, uma aprendizagem colaborativa e contextualizada (Teruya *et al.*, 2013).

É importante salientar que as escolas rurais do norte/nordeste brasileiro, aderiram ao Programa Escola Ativa⁶⁰, implementado pelo governo federal em 1997, em parceria com o Banco Mundial, com objetivo de apoiar as classes multisseriadas, e os professores dessas escolas participaram de um curso de formação de 200h, com foco no processo de alfabetização.

Voltando para nosso contexto de estudo, acompanhando as professoras do Projeto Oficina de Aprendizagem e as formações mensais com os professores, que ocorriam na sede da Secretaria Municipal de Educação, foi possível perceber que os momentos formativos, aqui, focaram três temas: o planejamento das aulas com base em um documento institucionalizado, a produção de um relatório mensal e as questões de consciência fonológica. Essas formações ocorreram no primeiro semestre de 2023, sendo que foram substituídas, no segundo semestre, pelo trabalho na própria unidade escolar, garantindo tempo necessário aos professores para preencher os planejamentos e os relatórios mensais.

⁶⁰ Ver mais em: <https://portal.mec.gov.br/escola-ativa/saiba-mais>.

Houve, contudo, um primeiro movimento coletivo de aprendizagem que reuniu professores das séries iniciais e das séries finais do ensino fundamental, com rodas de conversa sobre o processo de alfabetização, tema que estava sensível à época para os professores especialistas das séries finais do ensino fundamental. Entretanto, as formações mensais que se seguiram, não mais oportunizaram momentos como esse, intergeracional e interdisciplinar.

E é nesse ponto que me permito tecer algumas considerações, já que é fundamental para compreender como o desafio vivenciado pela professora Rosana, numa turma multisseriada, poderia ter servido como um potente modelo de formação de professores. Adultos aprendem sobre o seu fazer profissional de modo diferente das crianças e considerar esse pressuposto pode qualificar a formação de professores, que se encontram em tempos de carreira diferentes, sem ainda nisso considerar que o tempo pandêmico impôs desafios também diferentes a esses professores.

Os estudos sobre a formação de adultos empenhados por Valliant e Garcia (2012) demonstraram que o conhecimento e o aprendizado na pessoa adulta implicam manter relações funcionais com seu ambiente de trabalho, pensando e atuando sobre esse ambiente. Nesse sentido, a dimensão “conversacional” mobiliza habilidades cognitivas deste adulto para a transformação de suas ações.

Trocas intergeracionais (Sarti, 2009) são vetores formativos potentes para a educação, pois nelas se materializam conhecimentos de base para a profissionalidade docente, conhecimentos didáticos do conteúdo, de gerenciamento de tempo/espço da escola, produção de materiais didático-pedagógicos, entre tantos outros conhecimentos que só são possíveis de se adquirirem no âmbito da escola. Valorizar esse conhecimento é empoderar os professores da ciência da educação que também lhes pertence. Isso valoriza o trabalho do professor e coloca a educação na mão de quem realmente a articula.

Ao aprofundar-se no estudo da THC, Delari Junior (2010) compreendeu que o modo de proceder de quem pauta-se nesta perspectiva, é a partir da gênese histórica do objeto de estudo, ou seja, compreendendo como ele surge e quais as causas de seu surgimento. Sendo assim, aplicando ele, essa

premissa à área psicológica, e nós, apropriando-nos dela para a área pedagógica, podemos também dizer que:

Seria esta, em tese, uma forma de investigação a ser desenvolvida para a edificação da “futura psicologia” [futura pedagogia], teríamos tanto o pesquisador com alguém comprometido com a transformação da realidade que pretende compreender e explicar quanto o psicólogo [o professor] como profissional permanentemente envolvido na investigação da realidade com a qual se põe a trabalhar (Delari Júnior, 2010, p.35).

O desafio encontrado pela professora Rosana, no trabalho com a multisseriação da turma, é um debate que deveria ser do coletivo docente, juntando-se a ele outros temas que esbarram e fragilizam o trabalho pedagógico dos professores, entre eles o já pontuado pela professora Angélica, que envolve o enfraquecimento da rede de apoio multidisciplinar ao aluno, apoio que extrapola as paredes das salas de aula e o escopo do trabalho do professor.

Considerar a vivência da professora Rosana com uma classe de recuperação da aprendizagem, como uma forma de compreendermos como o meio acarretou a ela um drama onde subjazeu uma contradição explícita entre o dever trabalhar com uma turma multisseriada com inúmeras dificuldades de aprendizagem e o saber fazer isso, bem como ela permitiu que isso ecoasse dentro dela, de modo a refratar e gerar transformação, possibilita ampliar as possibilidades formativas para o professor, amparados pela visão que Delari Júnior (2010) nos trouxe, pautado na THC. Desenvolver o trabalho docente com vias para a transformação é considerar seus saberes e as vivências, tomando tudo isso como fonte de pesquisa e ressignificação da prática pedagógica.

Ao encontrar, no processo da presente pesquisa, espaço seguro de fala, a professora Rosana expôs em tom de desabafo a sua frustração diante dos problemas encontrados, como por exemplo, a necessidade de outros serviços de apoio para os alunos, como segue:

Tem coisas que não depende da gente. É duro você ver uma criança que está na oficina de aprendizagem há vários anos. Aí o que acontece, você vê que a criança não precisa só da oficina, ela precisa de apoio, com profissionais específicos. [...] Então assim, é frustrante para nós também, porque você vê que aquela mesma criança está todo ano na recuperação, parece que você não está fazendo seu trabalho direito, mas aí se você for parar para analisar, são outros fatores que

também interferem e que a escola não alcança. A Secretaria da Educação deveria disponibilizar profissionais que atendam no Sistema Público, lotados na Saúde e que possam atender esses alunos. Não adianta nada notificarmos os pais que a criança tem um problema de dicção, por exemplo, se não há fonoaudiólogo para atender ela. E a gente sabe que nem todo mundo tem recursos financeiros pra pagar uma fonoaudióloga, não sai barato, tem muitas famílias que não têm recursos.

Assim como em Angélica, o sentimento de frustração por parecer não estar fazendo seu trabalho direito também foi sentido pela professora Rosana, fato que demonstra a sobrecarga imputada aos docentes no Brasil, que tendem a suportar demandas que não fazem parte de seu escopo de trabalho.

Somado a isso, ela fala da desvalorização do trabalho que realiza como professora de uma turma de recuperação paralela, por parte de algumas famílias. Ela relata, por exemplo, uma situação que a deixou muito chateada, pois um estudante deixou de frequentar as aulas de recuperação da aprendizagem porque os pais queriam “o caderno cheio” e “lição na lousa”. A família do estudante reconhecia como válidas apenas estratégias de ensino mais sistematizadas, entendendo que seu filho estava brincando o dia todo:

Quando as crianças chegam em casa e falam que brincaram o dia todo, os pais levam ao pé da letra. A não valorização do trabalho feito nas oficinas por algumas famílias é bem complicado. Isso atrapalha porque as crianças acabam faltando por qualquer motivo. Tudo vida motivo pra faltar. E essa não é a proposta da oficina, mas sim trabalhar de forma mais lúdica e os pais não entendem isso.

A fala da professora Rosana acerca da desvalorização do professor nos remete às discussões acerca da profissionalidade docente, historicamente colocada na categoria das profissões menos valorizadas no mercado e desacreditadas pela sociedade. De acordo com Nóvoa (2017), a desprofissionalização manifesta-se de diversas formas, desde baixos salários e condições difíceis nas escolas, até a admissão de pessoas com notório saber para exercer funções docentes.

No caso exposto pela professora, a desvalorização caminha para a desqualificação de seu saber docente, o qual muitas vezes os próprios professores não conseguem sustentá-lo ou defendê-lo. Acerca desse saber profissional, Tardif (2013) afirma que os conhecimentos do professor no

exercício de sua profissão não são apenas saberes teóricos, mas estão enraizados nas suas experiências enquanto professores, ou seja, “[...] eles provêm de uma epistemologia da prática” (Tardif, 2013, p. 568). Neste sentido, não se relacionam com procedimentos técnicos, mas se articulam nas interações humanas.

Para, minimamente, discutir essa questão com a comunidade escolar, a professora Rosana relatou que em outras escolas que trabalhou, costumava marcar uma reunião com os pais dos estudantes antes das aulas de recuperação da aprendizagem iniciarem, para que pudessem conhecer a proposta de trabalho. Porém isso não havia acontecido na escola Mil Letras.

Diante dessa situação, ela então passou a mobilizar seus alunos para frequentarem as aulas através do trabalho com o resgate da autoestima. Segundo a professora, a maior parte das crianças que frequentam as aulas de recuperação paralela apresentam certa fragilização na autoestima, já que elas vêm avançando nas séries escolares sem consolidar o processo de alfabetização.

Essa consideração por parte da professora Rosana exemplifica aquilo que Blunden (2016), ao estudar *pereživánie* como unidade de análise, definiu como um estado indivisível entre meio e sujeito, entre uma situação que o meio apresenta ao sujeito e este, por sua vez, a vivencia de acordo com suas características pessoais, da sua personalidade, constitutivas de seu caráter.

Sendo assim, a professora Rosana, mobilizada pelo drama vivido em seu âmbito intrapsicológico, refratou a luz que por ela passava, devolvendo-a de um modo diferente. Nas palavras de Blunden (2016, p.278, tradução nossa) “[...] em uma *perezhivanie*, estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características pessoais e características situacionais, que estão representadas na *perezhivanie*”.

A estratégia de trabalhar a autoestima dos estudantes trouxe transformação para o meio e o sujeito, revelado pelo largo sorriso que Rosana abriu, durante a entrevista, ao contar sobre a alegria que sentiu ao ver os avanços alcançados pelos estudantes que permaneceram no Projeto Oficina de Aprendizagem. A fala abaixo evidencia essa satisfação:

Sobre os avanços, percebo que antes era muito custoso para as crianças ficarem dois dias na escola, por conta de como foi organizado as aulas das oficinas, e com o tempo eu consegui envolver as crianças, elas começaram a querer participar, começaram a sentir gosto em frequentar a oficina. Isso foi um desafio, mas percebo que hoje isso é avanço, porque eles estão empenhados em participar, percebo que eles estão produzindo mais, mesmo tendo que ficar na escola a tarde com esse calor, o avanço deles com relação à escrita e à leitura, às habilidades matemáticas também os motivou. Eu sempre procuro elogiar, procuro ressaltar tudo de bom que está acontecendo para que se sintam estimulados. Se na escola eles não ouvirem isso, talvez não ouçam em nenhum outro lugar.

Sendo os avanços, alcançados com o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora nas aulas, suficientes para mobilizar alguns alunos e suas famílias na continuidade do projeto, é também importante ampliar o olhar para os alunos e famílias que não se engajaram. A escola é apenas uma parte da educação das crianças e a família também precisa desempenhar seu papel com responsabilidade. E como mobilizar as famílias para que compreendam que o direito de aprendizagem que seus filhos têm, passa, também, por ações de recomposição e recuperação da aprendizagem?

A resposta, primeiramente, para essa questão, foi dada pela professora Rosana, ao reiterar a importância no acolhimento das famílias antes das aulas de recuperação da aprendizagem iniciarem. Posteriormente, a resposta também foi dada por esta pesquisa, mediante os estudos e observações realizadas, quando propus que os estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Oficina de Aprendizagem fossem incorporados à avaliação do estudante, valendo-se dos materiais e atividades produzidas, bem como da frequência nas aulas, como critérios para promoção à série seguinte.

Descolada do ensino regular, as aulas de recuperação paralela não denotam importância para as famílias, que historicamente se pautam na crença que uma boa educação deve ser traduzida com uma boa nota. Quebrar esse paradigma também é um processo em construção, que pode receber colaboração de uma estratégia conjunta, aliando resultados às ações de aprendizagem diversificadas.

Retornando à vivência da professora Rosana no âmbito do Projeto Oficina de Aprendizagem, sentimentos como frustração e impotência diante da sala multisseriada e da não valorização de seu trabalho, mobilizaram-na no sentido

de buscar estratégias de adaptação de suas práticas pedagógicas, mediante ao novo perfil de turma que se configurava no período pós-pandêmico. Uma turma com aprendizagem em diferentes idades e níveis.

Na ocasião da segunda entrevista, ao me contar como preparava essas atividades, a professora Rosana relatou que o seu maior desafio foi encontrar um equilíbrio entre os níveis de aprendizagem dos estudantes de terceiro e quinto ano, com alunos em diferentes momentos de aprendizagem:

Nesse ano, a maior dificuldade que eu tive foi o fato desta turma ter sido composta pelo terceiro e pelo quinto ano. Essa distância entre as idades e até de interesse foi bem difícil. Por exemplo, eu posso trabalhar um gênero [textual], mas eu vou escolher um texto específico para o quinto ano, com crianças na pré-adolescência, que já têm outros interesses e um outro texto mais infantil para o terceiro ano. Eu tenho que encontrar um equilíbrio, [algo] que não esteja nem tão próximo ao quinto não tão próximo ao terceiro, para mim essa foi a maior dificuldade, trabalhar com uma turma tão heterogênea, mas que também se não fosse assim, não teríamos nem turma de oficina de aprendizagem.

Diante da problemática ao qual ela estava inserida, professora Rosana passou a desenvolver a mesma atividade para toda a turma, adaptando-a para o nível de aprendizagem de cada grupo. Ela relatou que, a partir dessa estratégia, potencializou o aprendizado dos estudantes, já que podia fazer intervenções coletivas que abrangiam toda a turma e também as individuais, atendendo as especificidades.

Para exemplificar isso, contou-me sobre um jogo matemático que trouxe para os estudantes, com as mesmas regras e estratégias, mas com variação do nível de dificuldade, ou seja, para o terceiro ano o jogo trazia operações do campo aditivo e para o quinto ano, do campo multiplicativo. Essa foi uma das principais estratégias encontrada por Rosana para atingir seus objetivos em relação à recuperação da aprendizagem numa sala multisseriada.

Essa capacidade de adaptabilidade frente aos desafios que a profissão docente impõe, materializam o que Vigotski compreende como atividade material humana, segundo qual o cérebro “[...] não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa ‘experiência’ anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da “experiência” anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 14).

Entre as estratégias, a professora Rosana destacou o trabalho com a autoestima dos estudantes, a ludicidade imbricada ao processo de letramento e numeracia, a adaptação de atividades tornando-as próximas dos dois níveis de ensino (terceiro e quinto ano) e o trabalho com a consciência fonológica. Nas palavras dela:

Em termos de aprendizagem profissional, ter que me adaptar a este perfil de turma, a esse modelo de oficina, foi um ano de aprendizagem, porque você tem que adaptar todas as aulas, não só as de Língua Portuguesa, mas as de Matemática também, porque alguns alunos deixam de ter dificuldade em adição e subtração, mas passam a ter em multiplicação e divisão. No entanto, eu ainda tenho o terceiro ano. Fazer essas adaptações é um aprendizado semanal.

A transformação profissional vivida pela professora Rosana demonstra que as vivências podem se reestruturar de acordo com “[...] demandas do meio e das interações do indivíduo; assim, quando este processo se modifica, as necessidades e motivações do sujeito também se transformam, pois têm relação com a sua situação social de desenvolvimento (Bittencourt e Fumes, 2022, p.03).

Neste momento faz-se necessário pontuar que a multisseriação tem sido fato perceptível nas turmas de recuperação de aprendizagem, apresentando-se, muitas vezes, como um obstáculo para o progresso dos estudantes que, já tendo sofrido prejuízos em decorrência do afastamento escolar durante a pandemia, agora não têm seu direito de aprendizagem amplamente preservado.

Considero relevante apontar, especialmente após o retorno presencial pós pandemia, que as diferenças entre os níveis de aprendizagem dentro de uma mesma sala de aula têm se intensificado, sendo impensável acrescer a esta turma o fator multisseriação.

A partir das reflexões das vivências de Rosana como professora de uma turma de recuperação paralela da aprendizagem, no âmbito do Projeto Oficina de Aprendizagem, retomo alguns pontos pertinentes, destacados nas falas, com vista a colaborar com a ressignificação desta política de recuperação da aprendizagem, a saber: a ampliação da rede de apoio multidisciplinar ao estudante, a reorganização de estudantes por turma específica, considerando os níveis de aprendizagem e a faixa etária, a formação dos professores para

trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem e a incorporação dos estudos de recuperação na avaliação regular do estudante.

3.5.3 Vivências da Professora Lorena

Lorena é professora efetiva do primeiro ano do Ensino Fundamental, da escola Quintais do Saber. Graduiu-se em Pedagogia e fez cursos de pós-graduação nas áreas de alfabetização e letramento, neurociência e ludicidade na educação. Ingressou na Secretaria da Educação do município de Sorocaba como auxiliar de educação e, em 2014, passou no concurso para professora, trabalhando sete anos na Educação Infantil. Transferiu-se para a escola Quintais do Saber em 2021, onde assumiu uma turma de primeiro ano. Trabalhou por dois anos com turmas de recuperação paralela.

A professora relatou que assumiu as aulas do Projeto Oficina da Aprendizagem para complementar sua renda, mas que estava um pouco arrependida dessa decisão, já que era uma carga suplementar “muito puxada”, pois havia “muitas coisas além da sala de aula”. Entretanto, afirmou que ia continuar até o final do ano, pois já estava comprometida com a escola e com as crianças. Seu semblante, durante as entrevistas, traduzia bem o cansaço ocasionado pelo desgaste com o trabalho no projeto. Diversas vezes, pontuou a falta de apoio que sentia para desenvolver um bom trabalho com os estudantes. Ao longo das duas entrevistas concedidas e sintetizando suas falas a partir do nosso referencial analítico, temos:

Quadro 17 - Vivências da professora Lorena (Escola Quintais do Saber)				
Drama	Sujeito	Como vivenciou?	Como se sentiu?	Transformação observável
Mediação intelecto e afeto				
Assumir seu compromisso de alfabetizar os estudantes em defasagem de idade e o risco de contrangê-los neste processo.	Professora Lorena	Dedicando muitas horas para a composição de material didático-pedagógico que atendesse esse público diferenciado, de modo a não contrangê-lo.	Sentiu-se sobrecarregada e angustiada diante do constrangimento que os estudantes sentiam.	Decidiu que não seria professora da Oficina de Aprendizagem outra vez.

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos sobre o conceito de vivência de Vigotski, 2025.

Nas conversas com a professora Lorena foi possível perceber seu cansaço e sensibilidade diante dos desafios evidenciados. Durante a primeira entrevista, manifestou, por meio da linguagem verbal e corporal, o incômodo que sentia com a sobrecarga de trabalho no Projeto Oficina de Aprendizagem. Na segunda entrevista, que ocorreu após um ano intenso de trabalho com os estudantes, seus olhos chegaram a marejar ao relatar o impacto que lhe causava o constrangimento dos estudantes em processo de alfabetização tardio, e frequentemente balançava a cabeça em sinal de negativa e escorregava o corpo na cadeira.

O fato de a participante apontar que as crianças ficavam constrangidas por estarem atrasadas pode ter relação com uma resposta empática, tendo em vista que ela é professora do primeiro ano do ensino regular, fase em que o processo de alfabetização é sistematizado.

Na ocasião da segunda entrevista, quando perguntei para Lorena que vivência lhe foi marcante, como professora de uma turma de recuperação da aprendizagem, rapidamente mencionou o trabalho com seu aluno Miguel⁶¹. Contou-me que o estudante, mais até que os demais, se sentia envergonhado

⁶¹ Nome fictício para preservar o anonimato da criança.

por estar naquela turma, pois não sabia ler nem escrever e que “ficava comparando-o com minha turma de primeiro ano e eu ficava muito sensibilizada com isso”. Ela sabia que isso “mexia com a autoestima dele” e tornava mais difícil acessá-lo, pois recusava-se a fazer as atividades de alfabetização, que para ele “deveria ser para os pequenos”.

Miguel era um estudante do quinto ano do ensino fundamental e frequentava a turma regular da professora Regina, que apresentou a mesma percepção sobre ele, quando relatou quais estratégias de recuperação contínua utilizava em sala de aula:

Eu tive um aluno que chegou ano passado e olhou para mim quase que pedindo, para não fazer caderno diferente dos colegas. No quinto ano eles têm consciência do que está acontecendo. É uma coisa que eu me preocupo muito, mas para mim isso é o pior, porque é muito mais fácil a gente pegar uma atividade de alfabetização e trabalhar com ele, seria até uma coisa que agilizaria um pouco mais, porém fugir muito do foco, tem um impacto emocional. Essa percepção de que ele está fazendo atividade diferente, trava (Professora Regina, Escola Quintais do Saber).

Essa situação não era exclusiva do referido aluno, pois a professora Lorena também destacou que percebia ser um problema comum aos outros alunos, pois ficavam se olhando e olhando as atividades uns dos outros para verificarem se era “para os pequenos”. A esse respeito, destaco que Vigotski (2018), em seus estudos sobre a pedologia, considerou a influência do meio como importante no desenvolvimento da criança. Entretanto, mantendo-se pouco alterado, esse mesmo meio pode ser ressignificado pela criança, a depender do nível de maturidade dela:

Até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, **o mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados. Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica.** Todavia, dois anos depois, começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por força de mudanças da criança. Ou seja, a relação da criança com aqueles eventos do meio mudou (Vigotski, 2018, p.75, grifo nosso).

Infere-se, a partir desses pressupostos, que o trabalho de alfabetização com crianças maiores requer um olhar diferente de quando isso ocorre em idade

adequada. Nesse contento, então, a professora Lorena vivenciava um drama: assumir seu compromisso de alfabetizar os estudantes da sua turma de recuperação da aprendizagem e efetivar seus objetivos, lançando mão de uma variedade de atividades que, muitas vezes, eram compreendidas como “para os pequenos”, mesmo correndo o risco de constrangê-los.

Diante disso, a professora tomou a decisão de trazer uma atividade específica para cada aluno, permitindo que percebessem que essa atividade era exclusiva para ele, e que não poderia ser comparada com a dos colegas. Entretanto, isso causou à professora Lorena uma sobrecarga de trabalho extenuante, ao passo que ela relatou:

Não tem carga horária pra dar conta de tudo isso, tem 1 hora/aula por semana. Eu gasto muito mais tempo pesquisando, porque eu tenho que elaborar atividades diferentes. Não tem como dar pra todo mundo a mesma atividade.

Ao discutir sobre apoiar a mudança que se quer nas escolas, Hargreaves (2002) defende que disponibilizar tempo na rotina escolar dos professores para que possam qualificar seu ensino é uma medida necessária e razoável para não comprometer e limitar a qualidade daquilo que eles são capazes de preparar para seus alunos. Acerca do tempo e recursos subtraídos do professor fora da sala de aula “[...] afetam a qualidade daquilo que pode ser alcançado dentro dela” (Hargreaves, 2002, p.164).

Mesmo não tendo carga horária para garantir o desenvolvimento de um trabalho individual com cada estudante e muitas vezes achando que “não ia conseguir”, Lorena passou a observar atentamente as dificuldades dos estudantes e pesquisar propostas de atividades que focassem aquela necessidade, conforme é possível perceber em sua fala:

Eu também monto um caderno para cada criança, pensando naquilo que ele está com mais dificuldade. Eu observo os resultados no dia-a-dia, eu vou observando e busco atividades de acordo com as dificuldades, já pensando na próxima vez que ele vier. Eu percebo que isso tem ajudado bastante, coisas que no começo do ano o grau de dificuldade era maior para eles, agora no final do ano já estava bem fácil, entendem sem explicar muito, parece que o grau de entendimento deles se ampliou.

Inicialmente adotada para não constranger crianças em processo de alfabetização tardio, essa estratégia demonstrou-se muito eficaz, pois contou com a observação atenta da professora, pesquisa e planejamento. Propor atividades dentro do nível de aprendizagem da criança e, gradativamente, ampliar o grau de dificuldade, oferece ao estudante um ambiente de aprendizagem respeitoso e seguro, no qual ela avança pedagogicamente e também eleva sua autoestima. De acordo com Belther (2007):

O cuidado e zelo pela aprendizagem do aluno constituem elemento que indicam a qualidade ou não do processo de ensino. A LDBEN, ao enunciar a obrigatoriedade dos estudos de recuperação paralela como parte integrante do processo de avaliação, demonstra que qualidade do ensino tem correspondência com qualidade da aprendizagem do aluno. Ensino de qualidade é aquele que avalia continuamente seu aluno para recuperá-lo também continuamente (Belther, 2007, p.27).

Contudo, o trabalho e o zelo com a aprendizagem do estudante pareceram sobrecarregar a professora Lorena, que inúmeras vezes demonstrou seu cansaço, já que dispunha de pouco tempo para a elaboração de atividades:

Eu acho essa carga suplementar muito puxada, tem muitas coisas além da sala, tem o planejamento que tenho que fazer, as documentações que tenho que mandar pra SEDU. Isso sobrecarrega. Além do tempo com as crianças, a carga está sendo um pouco pesada.

O direito de aprendizagem da criança preconiza, especialmente, o direito do professor de desenvolver um bom projeto de ensino. Para que isso se concretize, o poder público deve garantir jornada docente adequada a um trabalho que é sobretudo intelectual, que requer espaço e tempo para o planejamento de ações realmente articuladas com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

No caso do Projeto Oficina de Aprendizagem, os professores dispunham de apenas 50 minutos por semana para o planejamento das atividades, tempo que muitas vezes era ocupado pelo preenchimento de relatórios e outras documentações enviadas pela Secretaria da Educação. Deste modo, problematizo que diante desse cenário, torna-se mais desafiador que o professor desenvolva um trabalho que garanta o avanço na aprendizagem de estudantes.

A falta de estrutura para o trabalho docente também se traduziu com a disponibilização de recursos para o ensino. A professora Lorena relatou que, inicialmente, contava com diversos recursos na escola, como os tablets e a lousa digital, que na visão dela contribuíam significativamente na diversificação de estratégias. Entretanto, ela denunciou a falta de manutenção desses equipamentos que, uma vez instalados, acabavam relegados ao abandono quando quebravam ou precisavam de manutenção.

Com igual preocupação, Lorena apontou a necessidade de redução do número de estudantes na turma de recuperação da aprendizagem, que para ela seria “ideal não passar de 10 alunos”.

Os problemas decorrentes da falta de estrutura para desenvolver seu projeto de ensino, a carga horária insuficiente, o número de alunos por turma e o desconforto que sentia ao ver alunos constrangidos por não estarem plenamente alfabetizados, fizeram com que a professora considerasse não mais comprometer-se com o Projeto Oficina de Aprendizagem, pois mesmo percebendo que os avanços conquistados na aprendizagem por alguns alunos eram gratificantes, ela afirmou que “não pegaria essa carga de novo, desse jeito que foi, a não ser que fosse só para a fase de alfabetização”.

Na segunda entrevista, a professora balançou a cabeça negativamente inúmeras vezes, mostrando a indignação que lhe causava “o jeito que foi” organizado o projeto. Quando questionada sobre o que a incomodava neste aspecto, ela disse que tinha que separar um dia de aula só para Português e um dia só para Matemática, e que isso prejudicava a continuidade de atividades, por vezes inacabadas, que seriam retomadas apenas uma semana depois.

Lorena abordou, ainda, que um projeto de ensino focado, especialmente, no processo de alfabetização e letramento seria capaz de contribuir com a recuperação da aprendizagem dos estudantes, já que a leitura e a escrita impactam todas as áreas de conhecimento.

Ao estudar a influência de *pereživánie* na formação do professor, Schwarz *et al.* (2024) considerou que as vivências do professor têm papel importante na formação docente, pois essas vivências afetam sua identidade, ou seja, o modo como se relaciona com o meio, seu trabalho pedagógico e a mediação com seus alunos. Nesse sentido, a “[...] *perezhivanie* do professor não é apenas uma

experiência individual, pois a atividade do professor repercute e afeta toda a comunidade escolar” (Schwarz *et al.*, 2024, p.07. Tradução nossa).

Considerando que uma experiência vivida só pode ser caracterizada como uma vivência, na perspectiva de Vigotski, quando há uma tomada de consciência por parte do sujeito, de todas as luzes do meio que refratam em sua personalidade e que, voltam para o meio, transformando tanto um como outro, foi possível perceber que Lorena, ao lidar com o drama posto pela situação vivida, e agindo sobre ele de um modo responsável e comprometido, tomou como decisão não mais assumir uma turma de recuperação paralela, percebendo-se impotente frente a um precário projeto de recuperação das aprendizagens.

Por outro lado, é evidenciada uma situação ambivalente, quando a professora compartilhou sua vivência numa turma de recuperação paralela, com estudantes não alfabetizados do quarto e quinto ano do ensino fundamental, ao relatar que “olhando agora para trás, vejo que foi gratificante”, mas que sentia muito por seu aluno Miguel não ter aproveitado as aulas de recuperação da aprendizagem dentro do projeto, pois faltava muito. Ela acreditava que “aqueles que frequentaram certinho a oficina, têm condição de cursar o próximo ano, terão outras dificuldades, mas como vieram nem se compara mesmo, foi suprida uma parte das necessidades ali, na oficina”.

Igualmente à fala da professora Rosana, vemos na fala de Lorena a urgência em pautar a discussão da validação dos estudos de recuperação paralela como parte importante do progresso e da avaliação do estudante, podendo essa ação diminuir a evasão dessas aulas.

É salutar destacar que a vivência da professora Lorena também se entrelaça com a da professora Rosana, quando ambas atestam a dificuldade em gerir um projeto de alfabetização em períodos tardios no desenvolvimento da criança, com o agravante do desnivelamento das faixas etárias dos estudantes numa mesma turma de recuperação da aprendizagem.

Com isso, é emergente a necessidade de reorganização do Projeto Oficina de Aprendizagem, visto que após a pandemia houve um número crescente de crianças com fragilidades no processo de alfabetização. Também é imperativa a necessidade de instrumentalizar o professor para lidar com

situações adversas como as vividas por Lorena e Rosana, evitando que o constrangimento sentido pelos estudantes, não se torne também dos professores.

A partir do relato de Lorena como professora de uma turma de recuperação paralela da aprendizagem, no âmbito do Projeto Oficina de Aprendizagem, retomo alguns pontos pertinentes, com vista a colaborar com a ressignificação desta política de recuperação da aprendizagem: a ampliação do tempo de estudo e preparação de aulas na jornada docente, a manutenção e ampliação da estrutura material-didático-pedagógica disponibilizada para o projeto, a incorporação dos estudos de recuperação na avaliação regular do estudante e a formação de professores a partir de suas vivências.

3.5.4 Vivências da Professora Valentina

Inicialmente a professora Valentina não quis participar da pesquisa. Quando expliquei como seria sua participação, pediu-me um tempo para decidir se iria ou não contribuir. Passados alguns dias, enviou-me uma mensagem, via aplicativo, recusando a participação, pois sentia-se insegura em fazer parte da pesquisa, já que era seu primeiro ano no Projeto Oficina de Aprendizagem. Expliquei-lhe que esse fato seria também importante, pois traria um olhar singular, a partir da perspectiva de uma professora iniciante. Porém, alguns dias depois, Valentina retornou com uma resposta afirmativa.

Atribuo essa recusa inicial ao fato desta professora não compor o quadro de professores efetivos da escola Quintais do Saber. Seu cargo de professora regular efetiva estava lotado em outra escola do município de Sorocaba e ela complementava sua jornada com o Projeto Oficina de Aprendizagem na escola Quintais do Saber. Isso ocorre quando nenhuma professora “da casa” ocupa a vaga ofertada pelo projeto, permitindo que outras professoras da rede de ensino participem do processo de seleção.

Deste modo, a professora Valentina comparecia à escola Quintais do Saber duas vezes por semana e não tinha contato com as professoras do ensino

regular. Seu contato à orientadora pedagógica da escola. Estes são os possíveis motivos de sua recusa inicial em participar.

Neste sentido, ao discorrer sobre o isolamento dos professores, Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que esse problema entre os professores tornam os desafios por eles enfrentados no âmbito escolar, ainda piores. Para os autores, conforme os professores lidam com as crescentes exigências no trabalho, a sobrecarga de inovações e reformas, torna-se essencial colaborar e planejar junto aos colegas, compartilhando e aprimorando coletivamente suas especializações e conhecimentos.

A professora Valentina formou-se em Pedagogia e Letras, progredindo nos estudos de pós-graduação nas áreas de educação especial, docência no ensino superior e arte. Iniciou a docência em 2011, como professora da rede de ensino privada e como professora eventual das redes públicas de Sorocaba e Votorantim. Em 2016, prestou concurso público e ingressou como professora na rede municipal de ensino de Sorocaba, passando por escolas de ensino em tempo integral, educação infantil e pela orientação pedagógica, em caráter de substituição.

Na primeira entrevista concedida, Valentina parecia bastante apreensiva e insegura, já que havíamos nos encontrado apenas duas vezes. Procurei deixá-la à vontade, contando minhas experiências com os estudantes de quinto ano que se encontravam em defasagem de aprendizagem e me disponibilizando para ajudá-la, com recursos materiais que precisasse para desenvolver seu trabalho.

Depois dessa interação inicial, percebi que se demonstrou menos tensa. Essa apreensão e insegurança comigo não foram mais percebidas na segunda entrevista.

Ao longo das duas entrevistas concedidas e sintetizando suas falas a partir do nosso referencial analítico, temos:

Quadro 18 - Vivências da professora Valentina (Escola Quintais do Saber)				
Drama	Sujeito	Como vivenciou?	Como se sentiu?	Transformação observável
Mediação intelecto e afeto				
Lidar com sua própria desmotivação e a falta de interesse dos estudantes com o aprendizado.	Professora Valentina	Cumprindo suas responsabilidades docentes, sem envolver-se com a escola e com os estudantes.	Sentiu-se frustrada e isolada.	Conformismo com sua própria situação e com a dos estudantes, pois passou a acreditar que essa desmotivação e desinteresse eram frutos da aceitação do fracasso escolar, de insucessos constantes e de uma escolha por desistir.

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos sobre o conceito de vivência de Vigotski 2025.

Quando perguntei, durante a primeira entrevista, à professora Valentina porque tinha optado em ser professora no Projeto Oficina de Aprendizagem, ela destacou que dois dos principais fatores foram ampliar sua jornada de trabalho e desenvolver um trabalho que significasse algo para ela. Como tinha que complementar sua renda, muitas vezes fazia isso dando aulas como substituta eventual nas escolas da rede municipal de ensino. Isso a privava de dar continuidade em seu trabalho e como queria “fazer diferença” na vida dos estudantes, optou pelo projeto, pois assim, nas palavras dela, “eu realmente tenho alunos que são meus, são da minha responsabilidade”.

Essa responsabilidade foi assumida por Valentina de uma forma intensa, pois menciona que sofreu com a falta de interesse de alguns alunos que eram “um pouco mais difíceis de alcançar”. Relatou, ainda, por diversas vezes, que se esforçava para compreender os motivos de os alunos se mostrarem desinteressados quando propunha determinadas atividades:

Eu percebi alguns alunos são um pouco mais difíceis de alcançar digamos assim, tem uma recusa maior. Um grande desafio é que os alunos sabem que têm determinada dificuldade e não se arriscam, ficam na sua zona de conforto.

Um dos estudantes que mais demonstrou desinteresse foi o Henrique⁶², que segundo Valentina não se motivava em nenhum momento. Tudo que a professora ofertava a ele era “recusado, sofrido e feito sem vontade”. Percebi que isso causou descontentamento para ela, pois “dava a impressão que apesar do trabalho, ainda assim não é o suficiente.”

Durante a segunda entrevista, Valentina demonstrou sentir que muitas coisas não eram suficientes ali: a frequência dos estudantes nas aulas do projeto, o tempo que tinha com eles, o número de vagas disponível para atender as crianças com dificuldades e, sobretudo, a autoestima dos estudantes. Ela mencionou que a autoestima influenciava significativamente a motivação para a aprendizagem dos estudantes público-alvo do Projeto Oficina de Aprendizagem e atribuiu a resistência dos estudantes a falta de autoestima:

A criança precisa querer, eu percebo isso também na oficina, as crianças que querem, que têm vontade evoluem, mas eu percebo muitos que não tem vontade e geralmente são os que têm mais dificuldades. Talvez não tenham vontade justamente por isso, porque como não conseguem acompanhar, em sala de aula, às vezes vem com aquilo “não vou fazer mesmo, não vai adiantar”. Eu tenho um aluno que tudo tira o foco dele, mas eu percebo que é pra ele fugir um pouco da lição. Às vezes eu falo “deixa que eu copio pra você, só responda”, mas dá pra ver que ele foge um pouquinho por causa da dificuldade.

A autoestima e a confiança são dimensões importantes para o processo de aprendizagem. Muitas vezes, a criança é exposta a tantos insucessos que acaba acreditando que o meio que está inserida é assim e que ela não pode transformar-se e transformar o meio onde se encontra. É importante recordar que a escola recebe estudantes que apresentam modos de aprender diferentes e que, cada qual a seu tempo, apresenta avanços significativos.

Explorando a influência do meio no desenvolvimento da criança, Vigotski (1933-1934/2010) afirma que sempre há um desenvolvimento primário (ele usa o exemplo da fala da criança pequena) e o desenvolvimento ideal (a fala de um adulto). Se a criança tem essa referência, ela vai chegar ao ponto final de seu desenvolvimento. No entanto, se os pais são mudos, ou se ela se relaciona

⁶² Nome fictício para preservar o anonimato.

somente com crianças, o desenvolvimento da fala será lento e precário e não atingirá seu ponto máximo/ideal.

O papel do professor, com base nesta reflexão, seria mapear os níveis de aprendizado do aluno e propor situações de aprendizagem visando o nível seguinte, de forma a garantir pequenos avanços possíveis e reais.

Certamente os estudantes que estavam na turma da professora Valentina necessitavam de um trabalho didático-pedagógico quase cirúrgico, já que estavam no quinto ano do ensino fundamental e apresentavam dificuldades no processo de alfabetização, que já deveria ter sido consolidado nos anos iniciais do ensino fundamental. A respeito disso, ela disse:

Eu sinto que tem uma tentativa de recuperar, com a oficina, com as professoras fazendo um trabalho diferenciado com as crianças com mais dificuldade em sala de aula, mas acho que ainda estamos em passos lentos, acredito que precisava ter mais aulas, mais oficinas de aprendizagem, ser aberto também para as séries iniciais, porque nós sabemos que a base acaba ajudando, precisa reforçar a base.

Reforçar a base deve ser entendido aqui como dispor de estratégias de recuperação da aprendizagem na fase de alfabetização da criança, algo que não foi alvo do Projeto Oficina de Aprendizagem no período pós-pandemia. Comparo a decisão da Secretaria Municipal de Ensino com a expressão popular “descobrir um santo para cobrir outro”.

A questão é que, os desafios impostos às escolas por ocasião do afastamento dos estudantes por quase dois anos, exigia uma ação que considerasse todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem, em todos os níveis escolares. Ora, se todos foram prejudicados, todos deveriam ser contemplados nas ações de recomposição e recuperação da aprendizagem.

O sentir-se insuficiente da professora Valentina, diante da baixa adesão ou motivação dos estudantes com seu processo de aprendizagem pode comprometer o alcance das proposições das políticas públicas que tem como finalidade a garantia do direito de todos à uma educação de qualidade. Insuficiente em número de vagas, insuficiente em apoio multidisciplinar, insuficiente em programas efetivos de alfabetização, insuficiente na formação de professores.

O desinteresse de uma criança em aprender, sua fuga das atividades escolares, sua falta de vontade, a frase “não vou fazer, não vai adiantar”, precisa ser um sinal que desperte as instituições responsáveis por seu desenvolvimento integral. Como Vigotski afirma, é necessário “[...] encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (Vigotski, 2018, p.77) para propor situações de efetiva transformação.

Nessa esteira, há que considerar, para o debate acerca do desinteresse das crianças e jovens sobre o próprio aprendizado, a influência das telas em seu desenvolvimento. Entenda-se por telas todos os meios midiáticos utilizados para recreação ou estudo.

Silva e Rocha (2025) empreenderam um estudo acerca do impacto do uso excessivo de telas no desempenho acadêmico, a partir de pesquisas em diversos países (Paulich, 2011; Murugun, 2019; Poulain, 2018; Ishii, 2020; Mundy, 2020; Gong e Tao, 2024; Chistakis, 2016; Corder, 2015). Em consenso, essas pesquisas concluíram que o desempenho acadêmico de crianças e jovens era sensivelmente afetado pelo uso excessivo de telas, direta ou indiretamente, através da alteração de padrões de sono, redução do apetite, piora na saúde mental, problemas comportamentais, concentração, sociabilidade e desenvolvimento da linguagem.

O neurocientista Michel Desmurget (2021), em seu livro “A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças”, rebate, de modo bastante didático, slogans por nós muitas vezes repetidos, que o uso de aplicativos e vídeos educativos e até mesmo videogames, por crianças e adolescentes, pode facilitar ou acelerar seu aprendizado. Neste livro, Desmurget (2021) desmente tais slogans que querem acalmar pais, vender aparelhos e justificar a necessidade da inclusão digital nas escolas, apresentado dados alarmantes de alteração no desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes.

Para exemplificar o impacto que o uso excessivo de telas causa no percurso de um estudante, ele apresenta algumas considerações acerca do predomínio do divertimento sobre o esforço diário com as lições de casa, ingrediente importante, segundo Desmurget, para a performance escolar.

A curto prazo, eles agem principalmente favorecendo a assimilação e a memorização dos conteúdos de interesse. Num prazo mais longo, eles permitem também o desenvolvimento de certas aptidões de autodisciplina e autorregulação absolutamente essenciais ao bom desempenho escolar. Pois, na prática, para dizê-lo de modo simples, não nascemos conscientes, estudiosos e/ou aptos a garantir o essencial (como concluir sua redação) em detrimento do contingente (por exemplo, jogar videogames ou bater papo pelo Facebook); nós desenvolvemos essas competências e os deveres são um elemento primordial dessa evolução. Ora, como salientado anteriormente, os estudos pagam um preço alto às utilizações digitais recreativas. O dano é causado ao mesmo tempo por uma abreviação do tempo dedicado aos deveres e por uma tendência à dispersão (o multitasking; ou multitarefas) pouco favorável à compreensão e à memorização dos conteúdos apreendidos. Esse prejuízo, que se abate sobre a quantidade e a qualidade dos deveres, oferece uma explicação direta e agravante do impacto negativo das telas recreativas sobre o bom desempenho escolar. Certamente, não é o único (Desmurget, 2021, p.72).

Sendo assim, a falta de interesse dos estudantes da professora Valentina pode, também, ser compreendida no âmbito de uma geração discente que, exposta excessivamente ao uso de telas, vai paulatinamente perdendo o interesse por atividades que necessitem de concentração e tempo, pois “[...] quando se coloca uma tela (computador, tablet, smartphone, etc.) nas mãos de uma criança ou adolescente, é quase sempre o uso recreativo mais prejudicial que se impõe sobre as práticas mais virtuosas” (Desmurget, 2021, p.72).

Se por um lado é possível inferir que o drama enfrentado pela professora Valentina consistia em lidar com a desmotivação dos estudantes para o aprendizado dos conteúdos escolares, ele também consistia no desconforto que sentia numa escola que pouco lhe demonstrou acolhimento.

O meio que a cercava, escola nova, isolamento docente, estudantes com muitas dificuldades em aprender e pouca abertura para isso, bem como a sensação de que o que fazia em prol a aprendizagem dos estudantes, não era suficiente, podem explicar o desconforto e a desmotivação que conduziam todas as falas concedidas para esta pesquisa, em ambas entrevistas.

A professora Valentina vivenciou o ano de 2023 como um desafio, já que precisava mobilizar seus estudantes para o aprendizado e lidar com seu próprio desconforto em estar em uma escola em que não se sentia integrada. Como dito anteriormente, foi possível perceber que o isolamento em que se encontrava na

escola Quintais do Saber, por não ter contato com os demais docentes, também gerou nela, desmotivação.

O “não se sentir pertencente” pode ser resultado da precarização do trabalho docente, que no âmbito do Projeto Oficina de Aprendizagem, traduziu-se como uma jornada insuficiente ao professor, onde ele poderia interagir com seus pares. O fazer docente não acontece de modo isolado. De acordo com Schwarz *et al.* (2024), Vigotski acreditava que

[...] sensações, emoções, percepções e apreciações também são formas de atividade que têm potencial de desenvolvimento e mudança na pessoa. [...] À medida que uma pessoa muda, ela muda o seu ambiente e as suas relações, assim como o ambiente transformado também afeta cada pessoa individualmente (Schwarz *et al.*, 2024, p. 07, tradução nossa).

A vivência da professora Valentina nos remete ao que Vigotski compreendia como a importante influência do meio no desenvolvimento de uma pessoa, quando afirmou que ele “[...] é um fator importante no desenvolvimento da personalidade e seus traços humanos específicos, e seu papel é atuar como a fonte desse desenvolvimento, o meio é a fonte do desenvolvimento e não seu cenário” (Vigotski, 1935/1994, p. 349, tradução nossa).

Na perspectiva da unidade de análise vivência, a luz emitida por um meio pouco acolhedor sobre a Valentina, refratou-se como uma relação pouco produtiva entre estudantes e professora. O drama vivido por ela mobilizou-a para um conformismo com sua própria situação e com a dos estudantes, pois passou a acreditar que a desmotivação pelo aprendizado nos estudantes era fruto da aceitação de um fracasso escolar, de insucessos constantes e de uma escolha por desistir.

Ecoa na vivência da professora Valentina, algo que também ecoou nas vivências da Angélica, da Rosana e da Lorena: a frustração. Palavra essa que carrega alguns elementos importantes para nossa reflexão, que passam pela organização do plano de recomposição/recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico, pela formação continuada do professor até à valorização docente e, especialmente, no acolhimento destes.

As falas recorrentes das quatro professoras acerca de que, mesmo colhendo frutos de seu trabalho, ainda se sentiam frustradas e esgotadas, levantam um tema que requer pesquisa científica e investimento pelo poder público, acerca da saúde emocional dos professores. É sabido que a pandemia afetou a saúde mental das pessoas de diferentes formas, mas o que se questiona é se está ocorrendo a escuta desses profissionais diante da sobrecarga com a recomposição/recuperação das aprendizagens de estudantes, que também foram afetados emocionalmente ou em seu convívio social.

Antes mesmo do desgaste emocional causado pelos tempos pandêmicos, Silva, Bolsoni-Silva e Loureiro (2018) realizaram um importante estudo da arte sobre a saúde emocional dos professores e empenharam-se em uma pesquisa com professores de 13 escolas do interior de São Paulo. Em seu estudo, os pesquisadores observaram que, assim como constatado em pesquisas anteriores e similares, 37% dos professores encontrava-se em situação de exaustão emocional e/ou com diminuição da realização pessoal com seu trabalho. Acerca disso, destacaram:

[...] na exaustão emocional, a sobrecarga de trabalho experimentada pelo professor pode prejudicar o exercício da função docente, que pode ser agravada pela **diminuição da autoconfiança** e pela **avaliação negativa de suas capacidades**, com **diminuição da realização pessoal**, o que, por sua vez, pode resultar em um processo de desvinculação com a qualidade do ensino oferecido ao aluno [...] (Silva, Bolsoni-Silva e Loureiro, 2018, p.13, grifo nosso).

Muitas falas das participantes dessa pesquisa revelaram uma diminuição da autoconfiança, como vimos especialmente nas das professoras Rosana e Angélica, que inicialmente relataram não saber como alfabetizar alunos em idade avançada e como organizar seu trabalho pedagógico em uma turma de estudantes com níveis tão discrepantes entre si.

O sentimento de frustração, comum entre elas, denota uma diminuição da realização pessoal, pois “[...] expressa (ou) -se por um julgamento negativo das próprias capacidades perante as demandas a serem cumpridas, com a autoestima e a autoconfiança prejudicadas” (Bolsoni-Silva e Loureiro, 2018, p.03).

A esse respeito, porém no tempo histórico da pandemia, Messias dos Santos *et. al* (2024) realizaram uma pesquisa com o objetivo de descrever a saúde emocional dos professores durante a pandemia, considerando os períodos de total isolamento e do retorno presencial. Para tanto, entrevistaram 74 professores provenientes de escolas de uma cidade no interior de São Paulo. Utilizando a escala Dass-21, caracterizada por um autorrelato que mede os níveis de depressão, ansiedade e estresse, os pesquisadores concluíram que 50%, 44% e 32% dos professores apresentavam, com indicadores clínicos, depressão, ansiedade e estresse, respectivamente. Um aumento que representa o dobro de índices atestados antes da pandemia.

Mediante essas considerações é possível acreditar que a frustração sentida pelas professoras, a angústia em não ser ou fazer o suficiente, bem como o desconforto e o isolamento sentidos e vividos pela professora Valentina, sejam a exteriorização de questões emocionais pungentes de um fazer docente sobrecarregado e sem um olhar atento sobre a saúde emocional do professor. Esteve (1999, p. 142) corrobora conosco ao afirmar que “[...] o isolamento leva à acumulação de problemas sem resolução e favorece a aparição de outro dos obstáculos mais importantes à autorrealização do professor: a inibição e a rotina”.

Certamente, não sendo esse tema prioridade dentro da presente pesquisa, cabe-nos a responsabilidade de incentivar estudos sobre a saúde emocional dos professores, especialmente num tempo histórico pós-pandêmico, em que as demandas por recuperação da aprendizagem se apresentam como urgentes e desafiadoras.

Aranda (2007) revela em sua pesquisa que a saúde emocional dos professores é uma característica marcante da profissão docente. Dessa forma, embora muitas vezes esteja associado a aspectos pessoais, não deve ser encarado unicamente como uma enfermidade ou um processo de desgaste do professor enquanto ser individual, mas sim como um fenômeno de caráter histórico e cultural que atravessa as interações estabelecidas no ambiente escolar. A autora explora as percepções dos professores sobre as situações que geram desconforto no dia-a-dia de seu trabalho na escola, identificando em seu estudo que os principais fatores provêm da relação com os alunos, com a

comunidade, com os colegas e com a equipe gestora. Segundo ela, a relação que se destaca nesse contexto é a que envolve o aluno que não está engajado no processo de aprendizagem.

Neste sentido, as reflexões feitas a partir da vivência de Valentina como professora de uma turma de recuperação paralela da aprendizagem, no âmbito do Projeto Oficina de Aprendizagem, trazem pontos pertinentes, destacados nas falas concedidas, com vista a colaborar com a ressignificação desta política de recuperação da aprendizagem: a ampliação do tempo de estudo e preparação de aulas na jornada docente, a ampliação do atendimento para as séries de alfabetização, o acolhimento e apoio emocional ao professor.

3.5.5 Síntese das vivências das professoras

As entrevistas revelaram diferentes trajetórias, dramas pessoais e profissionais, frustrações e conquistas, que, quando analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, evidenciaram tanto a potência quanto as contradições desse processo.

Do ponto de vista crítico, emergem algumas tensões centrais, as quais tentamos sintetizar aqui:

Individualização da responsabilidade docente – As falas das professoras Angélica, Rosana, Lorena e Valentina mostram que o fracasso ou sucesso escolar é frequentemente internalizado como responsabilidade pessoal do professor. Essa concepção obscurece o caráter estrutural das desigualdades e reforça a lógica meritocrática e heroica da docência. Como apontam Arroyo (2000) e Mateus (2024), o fracasso escolar é expressão de um fracasso social mais amplo, associado a desigualdades de classe, acesso a recursos e ausência de políticas públicas integradas.

Lacunas de apoio multidisciplinar – Diversos relatos expõem que problemas emocionais, psicológicos e familiares impactaram significativamente a aprendizagem, mas foram tratados como desafios pedagógicos por falta de apoio especializado. A ausência de psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas no sistema público recaiu sobre o professor, que improvisa soluções com recursos

limitados. Isso gerou frustração e sentimento de impotência, como se as defasagens fossem transponíveis apenas pela via pedagógica.

Multisseriação e precarização estrutural – A vivência da professora Rosana, ao lidar com turmas multisseriadas, evidencia que muitas decisões pedagógicas são motivadas mais por razões administrativas e econômicas do que por critérios pedagógicos. Essa organização mostra-se ineficaz para a superação das defasagens e, no caso pós-pandemia, amplia desigualdades ao somar defasagem de aprendizagem a diferenças etárias.

Sobrecarga e desvalorização docente – Tanto a professora Lorena quanto a professora Valentina explicitaram o peso da carga suplementar do projeto, a escassez de tempo para planejamento e a falta de manutenção de recursos pedagógicos. A precarização do trabalho docente aparece não só na intensificação das tarefas, mas também na desqualificação simbólica de seu saber por parte de algumas famílias, que valorizam apenas práticas “tradicionais” em detrimento de metodologias lúdicas e diferenciadas.

Avanços a passos lentos – Apesar das conquistas relatadas (progressos individuais, aumento de autoestima, maior engajamento de alguns estudantes), permanece o risco de que a recuperação paralela seja vista como solução suficiente. As falas revelaram que, na prática, o projeto não alcança todos os estudantes que necessitam, nem garante condições efetivas para transformar estruturalmente as desigualdades educacionais. Como indicaram as professoras, há avanços, mas estes se dão “aos passos lentos”, limitados por número de vagas, tempo insuficiente e falta de integração com o ensino regular.

Este estudo tem o mérito de mobilizar a categoria de vivência para analisar as contradições entre meio e sujeito, dever e possibilidade, expectativa e realidade. Essa abordagem dialética conecta-se à dimensão subjetiva do trabalho docente, mostrando que o professor também é transformado no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se deseje, e até seja pertinente, prolongar as discussões acerca da recuperação da aprendizagem dos estudantes no período pós-pandêmico, é necessário reconhecer o longo tempo neste caminho e o cansaço que já esgota nosso passo. Desta forma, encaminhamo-nos para apresentar considerações finais deste trabalho, cientes de que elas podem ser apenas o início para outros.

Fazendo-se pertinente retomar nosso tema de pesquisa, também queremos rever, aqui, o desenho deste trabalho, antes mesmo de considerar apresentar as reflexões acerca de cada objetivo específico perseguido neste trabalho.

Sendo nosso objeto de estudo a recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico a partir do contexto de duas escolas municipais de Sorocaba, organizamos essa pesquisa de modo que ela passasse por alguns pontos, entre eles a trajetória histórica e o arcabouço legal relacionados à recuperação da aprendizagem no Brasil. Essa análise permitiu compreender a falta de prioridade dada ao assunto e que a recuperação da aprendizagem constitui uma ação indispensável para assegurar o direito à educação de todos os estudantes.

Posteriormente, apresentamos o referencial metodológico que orientou todo o percurso da pesquisa, em diálogo constante com nosso objeto de estudo: a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Destacamos, ainda, a unidade de análise vivência e os conceitos de significado e sentido, que foram fundamentais para a interpretação dos dados coletados. Também explicamos os procedimentos metodológicos adotados, de forma a tornar claro o caminho trilhado e as razões que fundamentaram nossas escolhas.

Por último, relacionamos os dados coletados com os objetivos específicos para este trabalho, de certo que os apresentaremos novamente aqui, por meio de uma síntese de cada um deles.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, sendo ele **conhecer quais foram as orientações do município de Sorocaba em relação à recuperação da aprendizagem**, empreendemos um estudo dos documentos publicados pela

Secretaria da Educação do município de Sorocaba e levantamos informações com as professoras e orientadoras pedagógicas das escolas-campo, participantes desta pesquisa. A partir dos dados coletados, foi possível analisarmos os impactos da pandemia da COVID-19 no trabalho de recuperação de vínculo, inicialmente, e depois da aprendizagem dos estudantes, abordando o período de 2020 a 2023.

O ano de 2020 foi considerado como de “sobrevivência pedagógica”, no qual o objetivo principal foi manter vínculos com os estudantes. A autonomia concedida às escolas para definir os meios de contato (WhatsApp, blogs, Google Sala de Aula ou materiais impressos) evidenciou tanto a criatividade docente quanto a ausência de coordenação centralizada e de investimentos públicos. O esforço individual dos professores — uso de celulares pessoais, gravação de videoaulas e aquisição de recursos próprios — resultou em uma inclusão digital forçada, mas desigual. Tal cenário explicitou a contradição entre a deliberação normativa, que previa suporte tecnológico por parte da SEDU, e a realidade vivida nas escolas.

Com a expectativa do retorno presencial, mas ainda sob os efeitos da pandemia, instituiu-se o Projeto Oficina de Aprendizagem, destinado a alunos do 3º ao 5º ano com defasagens em alfabetização e matemática. A iniciativa, embora relevante, mostrou-se insuficiente: o limite de atendimento a 10% dos estudantes não dialogava com a dimensão das perdas de aprendizagem acumuladas. O distanciamento entre a formulação da política e as condições concretas das escolas reforçou desigualdades educacionais, sobretudo no ciclo de alfabetização.

O retorno pleno às aulas presenciais possibilitou novas medidas, como a adaptação curricular e a criação do Projeto Mediando a Aprendizagem, voltado inicialmente a estudantes com necessidades especiais, mas ampliado de forma informal para atender a dificuldades mais gerais. Contudo, problemas de gestão, ausência de suporte administrativo (como a questão da alimentação e supervisão dos alunos) e falta de formação docente sistemática influenciaram o alcance das propostas. Além disso, a descontinuidade das iniciativas e a baixa articulação entre escola, gestores e Secretaria fragilizaram o impacto coletivo das ações.

Em 2023, a SEDU restringiu a Oficina de Aprendizagem ao 4º e 5º ano, priorizando o 5º ano. Tal decisão, tomada em descompasso com os resultados do IDEB e com a demanda evidente por atendimento mais amplo, foi criticada por professores e gestores. Diante dessa lacuna, surgiram iniciativas locais, como o Clubinho da Aprendizagem e Oficinas de Alfabetização, que, embora revelassem protagonismo escolar, também expunham a ausência de uma política pública consistente.

Nosso estudo, então, evidencia que, apesar dos esforços de professores e escolas, a ausência de um planejamento sistêmico, de financiamento adequado e de formação continuada resultou em políticas fragmentadas e de baixo impacto. A recomposição da aprendizagem, sobretudo nos campos da alfabetização e da numeracia, foi tratada de maneira limitada, contrariando o princípio de universalização do direito à educação. Além disso, o distanciamento entre normas oficiais e condições reais de implementação reforçou a desarticulação entre diferentes níveis de gestão.

A pandemia expôs fragilidades históricas da rede municipal de Sorocaba, evidenciando a dependência excessiva da iniciativa individual de professores e escolas. A falta de continuidade e de avaliação dos projetos, somada ao foco restritivo das políticas posteriores, comprometeu a efetividade das ações de recuperação da aprendizagem. Para além do contexto local, o caso exemplifica como a ausência de políticas educacionais integradas e sustentáveis em momentos de crise agrava desigualdades já existentes, colocando em risco a garantia de uma educação pública de qualidade.

Ao investigarmos como as escolas organizaram as propostas de recuperação da aprendizagem, sendo esse nosso segundo objetivo específico, foi possível identificar um certo desencontro em como as participantes compreendiam os termos recuperação, reforço e recomposição da aprendizagem e como isso, em certa medida, configurava suas ações com os estudantes. Ao nos aprofundarmos nos estudos acerca desses três termos, foi possível, elaborar um quadro síntese da definição de cada um deles, de tal modo que ele pode ser considerado um referencial importante para futuros estudos acerca da recuperação da aprendizagem dos estudantes e como base para a

definição de normativas e pareceres frente às políticas públicas que objetivam a recuperação da aprendizagem como um direito subjetivo.

Discutimos, portanto, a complexidade conceitual e prática em torno dos termos recuperação, recomposição e reforço da aprendizagem, especialmente no contexto educacional brasileiro. Argumentamos que a própria legislação federal não apresenta clareza suficiente para distinguir os conceitos, o que resulta em múltiplas interpretações por parte de gestores, professores, pesquisadores e órgãos normativos.

O termo recuperação aparece inicialmente na LDB nº 5.692/71 e é retomado na LDB nº 9.394/96, sempre associado à necessidade de atender estudantes com baixo rendimento escolar. No entanto, a lei não define detalhadamente o conceito, gerando interpretações variadas. As falas de professoras e orientadoras pedagógicas das escolas pesquisadas indicam que a recuperação é entendida como um processo pontual, voltado a dificuldades específicas em determinados conteúdos ou habilidades já trabalhados em sala de aula, mas não assimilados pelo estudante.

O termo recomposição emergiu fortemente apenas a partir de 2020, impulsionado pela pandemia da COVID-19, que aprofundou as defasagens de aprendizagem. Diferente da recuperação, a recomposição é compreendida como uma ação ampla e coletiva, muitas vezes aplicada à turma toda, com foco em reorganizar o percurso curricular e resgatar aprendizagens essenciais comprometidas pela suspensão das aulas presenciais. Essa compreensão aproxima recomposição da ideia de flexibilização curricular, incluindo diagnósticos, seleção de conteúdos prioritários e reorganização de tempos e espaços escolares. O MEC, em 2025, institucionalizou essa concepção no Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, consolidando o termo como prática pedagógica e de gestão educacional.

Embora menos discutido, o reforço é compreendido como ação complementar ao ensino regular, voltada ao aprofundamento e consolidação de aprendizagens parcialmente adquiridas. Diferencia-se da recuperação por ser contínuo e preventivo, muitas vezes articulado ao trabalho do professor da turma.

As falas de docentes e orientadoras pedagógicas revelaram dificuldades em diferenciar recuperação e recomposição, sobretudo na prática cotidiana.

Para algumas, a recomposição aparece como um termo restrito à pandemia; para outras, configura-se como reorganização curricular mais ampla. Essa polissemia evidencia tanto a falta de clareza normativa quanto a insuficiência de formação docente sobre o tema.

Nesse sentido, apontamos para a necessidade de compreender essas três modalidades como complementares e não excludentes. A recuperação atende dificuldades específicas; o reforço consolida aprendizagens em andamento; e a recomposição reorganiza percursos interrompidos por crises sistêmicas, como a pandemia. Uma crítica central é a ausência de previsão de tempo, espaço e recursos para essas ações no planejamento escolar, o que compromete sua efetividade.

Além disso, destaca-se que a recomposição não deveria ser restrita a situações excepcionais (como a pandemia), mas incorporada de forma permanente ao currículo, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre de modo linear e uniforme.

A análise evidencia que a falta de distinções conceituais claras fragiliza a implementação das políticas públicas voltadas à aprendizagem. Defendemos, então, a necessidade de uma política pedagógica sistematizada, que integre recuperação, recomposição e reforço, garantindo condições materiais e formativas para sua efetivação. Essa integração é condição indispensável para assegurar o direito à aprendizagem em contextos de desigualdade e vulnerabilidade, revelando o caráter estrutural — e não apenas emergencial — dessas práticas.

No intento de **compreender como as professoras e as orientadoras pedagógicas entendiam as propostas e como elaboraram estratégias de recuperação da aprendizagem dos estudantes de duas escolas municipais de Sorocaba no período pós-pandêmico**, nosso terceiro objetivo específico, investigamos as práticas avaliativas e os critérios de encaminhamento de estudantes para o Projeto Oficina de Aprendizagem, a partir de registros de campo e entrevistas com professoras das escolas-campo. A análise desses dados revelou tensões entre orientações oficiais da Secretaria da Educação (SEDU), percepções docentes e as condições concretas de aprendizagem dos alunos.

As professoras entrevistadas relataram dilemas ao selecionar estudantes para a Oficina de Aprendizagem. De um lado, havia a diretriz da SEDU, que priorizava alunos do 5º ano “abaixo do básico” em alfabetização; de outro, a avaliação diagnóstica inicial aplicada pelas docentes, que identificava necessidades mais amplas. Essa divergência levou a situações de conflito, como destacado pela professora Gilda, que criticou a exclusão de estudantes que necessitavam de apoio, mas não se enquadravam nos “casos gritantes”. A limitação de vagas (máximo de 15 por turma) acentuou o caráter seletivo e pouco inclusivo do processo.

A avaliação diagnóstica inicial foi considerada central no processo de seleção, mas também revelou fragilidades. As professoras destacaram que cada docente elaborava seu próprio instrumento, sem parâmetros comuns, o que tornava o processo dependente da percepção individual.

As professoras do relataram utilizar os mesmos instrumentos avaliativos que aplicavam para toda a turma regular, mas com adaptações (apoio na leitura e escrita, flexibilização de critérios, avaliações diferenciadas). Esse esforço revela a tentativa docente de garantir equidade, mas também a ausência de diretrizes institucionais claras. Em alguns casos, a avaliação assumia caráter mais flexível; em outros, mais rigoroso, gerando incoerência nos resultados finais. A angústia docente, evidenciada nos relatos, mostrou a lacuna entre responsabilidade pedagógica e falta de suporte formativo e procedimental.

Um dos pontos centrais da crítica é que as atividades realizadas na Oficina de Aprendizagem não eram incorporadas à avaliação oficial dos estudantes. Os trabalhos desenvolvidos nesse espaço não influíam na composição da média bimestral, revelando a falta de articulação entre a recuperação paralela e o currículo regular. Sugerimos, então, a reconfiguração do projeto, de modo a considerar essas produções como parte efetiva da avaliação, o que poderia aumentar a motivação dos alunos, conferir maior legitimidade ao projeto e integrar o trabalho da oficina ao percurso escolar.

Para mobilizar ainda mais essa reflexão, incluímos os resultados do IDEB (2019–2023) das escolas pesquisadas. Enquanto a rede municipal como um todo apresentou queda em relação ao período pré-pandêmico, as escolas-campo (Quintais do Saber e Mil Letras) obtiveram avanços significativos em

2023. Isso pode ser atribuído a ações complementares às políticas da SEDU, como oficinas de alfabetização próprias e atividades de reforço contínuo em sala. A comparação sugere que políticas restritivas da Secretaria foram compensadas, localmente, por iniciativas autônomas das escolas, que articularam recuperação, recomposição e reforço de forma integrada.

O estudo evidenciou que a política de recuperação da aprendizagem, quando reduzida à recuperação paralela (via Oficina de Aprendizagem), limita-se a um grupo específico de alunos, ignorando aqueles que necessitam de apoio menos intenso, mas igualmente essencial. Além disso, a desconsideração das produções dos estudantes, no processo de recuperação da aprendizagem, reforça a fragmentação entre currículo regular e estratégias de apoio. A crítica central é a ausência de uma política sistêmica de avaliação e recuperação, o que obriga professoras e escolas a criarem alternativas para suprir lacunas institucionais.

Assim sendo, apontamos a necessidade de reconfiguração da política de recuperação da aprendizagem em Sorocaba. O reconhecimento da tríade recompor–recuperar–reforçar como modalidades complementares deve orientar a formulação de planos pedagógicos integrados. Além disso, a avaliação dos estudantes precisa considerar tanto instrumentos formais quanto produções desenvolvidas em espaços de apoio, assegurando coerência, equidade e valorização dos percursos de aprendizagem. A falta de articulação entre orientações centrais e práticas escolares compromete a efetividade de políticas públicas, ao mesmo tempo em que reforça o protagonismo das escolas em buscar soluções locais para desafios estruturais.

Com isso, queremos, além de descrever as práticas pedagógicas empreendidas pelas professoras, em prol à recuperação das aprendizagens, problematizar as condições estruturais e epistemológicas que atravessam o trabalho docente e o direito à educação.

Um primeiro aspecto crítico refere-se à sobrecarga docente. As professoras participantes evidenciaram o adoecimento físico e emocional decorrente de salas superlotadas, baixos salários e acúmulo de funções, elementos que, embora reconhecidos, não são enfrentados de forma estrutural pelas políticas educacionais. Essa tensão revela um paradoxo, pois ao mesmo

tempo que se evidencia o papel transformador do professor, também revela que a responsabilização individual não pode ser o único eixo de sustentação da recuperação da aprendizagem. O risco é reforçar a lógica meritocrática e heroica do magistério, em detrimento de condições objetivas de trabalho.

Outro ponto crítico emerge da articulação entre dimensões cognitivas e socioemocionais. A pesquisa mostrou que as defasagens não foram apenas acadêmicas, mas também sociais e afetivas, fruto da ruptura das relações de convivência durante a pandemia. Essa constatação dialoga com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, ao considerar que a recuperação da aprendizagem não pode ser vista apenas como reposição curricular, mas como reconstrução de vínculos sociais e afetivos que dão suporte ao desenvolvimento humano integral.

A análise das estratégias pedagógicas evidenciou criatividade e engajamento das professoras, mas também limites. Oficinas, produção escrita, grupos produtivos e apoio das famílias foram ações relevantes, contudo, em muitos casos, funcionaram como respostas emergenciais, sem respaldo em políticas públicas consistentes. Isso sugere que o processo de recomposição da aprendizagem, embora legitimado pelo discurso oficial, foi em grande medida terceirizado ao esforço individual das docentes, sem garantia de sustentabilidade a longo prazo.

A presente pesquisa revelou que, muitas vezes, a implementação concreta das estratégias em prol à recuperação das aprendizagens ainda se dá em um terreno marcado pela improvisação, pela desigualdade de condições e pela ausência de políticas estruturantes. Neste último ponto, destacamos a necessidade de se avançar sobre estudos acerca dos limites institucionais e sistêmicos que perpetuam desigualdades educacionais, tema que esta pesquisa não pretendeu esgotar.

Contudo, consideramos que a recuperação e recomposição das aprendizagens não podem ser compreendidas apenas como modalidades pedagógicas, mas como fenômenos históricos, sociais e políticos. Sem políticas públicas robustas, condições de trabalho dignas e uma concepção integral de desenvolvimento humano, tais práticas correm o risco de se converter em

soluções paliativas que reforçam, em vez de superar, as desigualdades educacionais.

Em busca do nosso quarto objetivo específico, que foi **conhecer vivências significativas das professoras do Projeto Oficina de Aprendizagem acerca do processo de recuperação da aprendizagem, considerando as possíveis ressignificações da ação pedagógica**, esta pesquisa buscou um olhar através da lente vigotskiana da vivência (*pereživánie*), como unidade de análise que articula meio e sujeito, subjetividade e objetividade, emoções e consciência, sendo capaz de evidenciar os dramas vividos e as transformações resultantes da relação entre professoras e o contexto de ensino pós-pandêmico.

As entrevistas evidenciaram as contradições e potências do trabalho docente na recuperação da aprendizagem pós-pandemia, quando analisadas sob a Teoria Histórico-Cultural. Emergiram tensões centrais: a individualização da responsabilidade docente, que atribui ao professor o sucesso ou fracasso escolar, ocultando as causas estruturais das desigualdades; as lacunas de apoio multidisciplinar, que sobrecarregam o professor diante de problemas emocionais e sociais dos alunos; e a precarização estrutural, expressa na multisseriação e nas condições inadequadas de trabalho. Soma-se a isso a sobrecarga e desvalorização simbólica da profissão, marcada pela intensificação das tarefas e pela falta de reconhecimento de saberes pedagógicos.

Apesar de avanços pontuais — como maior engajamento e autoestima de alguns estudantes — nosso estudo apontou que a recuperação paralela opera mais como paliativo do que como transformação efetiva, limitada por tempo, vagas e falta de integração com o ensino regular. A mobilização da categoria de vivência (*pereživánie*) permite compreender as relações dialéticas entre o professor e seu contexto, revelando que o próprio docente é também sujeito de transformação nesse processo.

Em síntese, as vivências das quatro professoras mostraram que a recuperação da aprendizagem, no período pós-pandemia, não pode ser reduzida a ações pedagógicas pontuais: trata-se de um processo profundamente marcado por contradições estruturais, desigualdades sociais e precarização do trabalho docente. A contribuição crítica do estudo é revelar que a recuperação das

aprendizagens exige mais do que boa vontade ou estratégias criativas dos professores: demanda políticas públicas robustas, redes de apoio multidisciplinar, valorização profissional e integração orgânica entre ensino regular e modalidades de recuperação. Sem esses elementos, o risco é perpetuar projetos paliativos que responsabilizam o professor por problemas de ordem social e estrutural.

Como contribuição para a comunidade acadêmica, podem suscitar novas pesquisas, entre as quais podemos destacar algumas possibilidades:

- Investigar como escolas e sistemas de ensino podem integrar práticas socioemocionais de forma sistemática ao currículo, indo além de iniciativas pontuais.
- Analisar o impacto de programas de educação emocional na reconstrução de vínculos, autoestima e engajamento dos estudantes.
- Comparar resultados entre escolas que adotaram políticas estruturadas de apoio socioemocional e aquelas que deixaram a questão restrita ao improviso docente.
- Estudar como condições socioeconômicas (renda, acesso a recursos digitais, capital cultural) influenciam diretamente a recomposição das aprendizagens.
- Investigar o papel das famílias no processo de recuperação: como apoiar, sem transferir a elas responsabilidades que cabem ao Estado?
- Produzir análises interseccionais (classe, gênero, raça, território) para compreender como diferentes grupos vivenciam a defasagem pós-pandêmica.
- Realizar estudos comparativos entre redes que oferecem suporte estruturado e aquelas que delegam a recuperação exclusivamente ao professor.
- Investigar experiências de redes que implementaram equipes multiprofissionais e avaliar seus impactos em termos de desempenho escolar e bem-estar socioemocional.

Encaminhando-nos para as últimas considerações, consideramos que esta tese evidenciou que a recuperação da aprendizagem no período pós-

pandêmico deve ser entendida como um fenômeno histórico, social e político. A pandemia escancarou desigualdades já existentes, aprofundou fragilidades estruturais da escola pública e sobrecarregou ainda mais o trabalho docente, muitas vezes tratado como solução heroica para problemas que são sistêmicos.

Ao analisar políticas, práticas e vivências docentes, demonstramos que recuperação, recomposição e reforço constituem modalidades complementares, porém frequentemente confundidas e mal implementadas, o que pode gerar iniciativas fragmentadas. Apesar disso, as estratégias criadas pelas professoras revelaram criatividade, compromisso e uma compreensão ampliada da aprendizagem, que integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Reiteramos que a recuperação da aprendizagem exige políticas públicas robustas, intersetoriais e sustentáveis, que valorizem o professor, garantam redes de apoio multidisciplinar e assegurem tempo, recursos e formação. Mais do que corrigir defasagens, trata-se de reafirmar a educação como direito humano e condição de equidade social. O legado desta tese é a defesa de que a recuperação da aprendizagem deve ser vista como parte constitutiva de uma escola pública de qualidade, capaz de enfrentar desigualdades históricas e projetar novos horizontes para a formação humana.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I.; SILVA, A. M.; SILVA, S. A guerra cultural e seus efeitos na educação pública brasileira. *In*: LEHER, R. (org). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 43-60.
- ALCÂNTARA, G. S. M. A filosofia de John Dewey e a sociologia de Émile Durkheim: influências em Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 7., 2013, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: EDUCON, 2013. Disponível em: http://educonse.com.br/viicoloquio/publicacao_eixos.asp. Acesso em: 02 dez. 2023.
- ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. Educação. Porto Alegre, Porto Alegre, v. 36, n. 01, p. 21-27, abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822013000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em 07.nov.2023.
- ANDRADE, R. C., & MOREIRA, D. P. Avaliação escolar pós-pandemia: pesquisa com os professores. **Revista Campo da História**, 7(1), 153–166, 2022. <https://doi.org/10.55906/rcdhv7n1-012>.
- ANDRÉ, Marli; DALMAZO, Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente, Belo Horizonte**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: GENTILI, P.; SADER, E. (Org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ARANDA, S.M. Um olhar implicado sobre o mal-estar docente. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 147f. Porto Alegre-RS, 2007.
- ARNESEN, E. S. Direito à Educação de Qualidade na Perspectiva Neoconstitucionalista. *In*: RANIERI, N.; RIGHETTI, S. (org). **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: EDUSP, 2009, 288p.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *In*: Em Aberto, Brasília, v.17, n.71, jan., 2000(a), p.33-40.
- BAHIA, N. P.. Enfrentado o fracasso escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos? 2002. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9944>. Acesso em: 08 abr. 2025.

BARBOSA, A. L. A.; ANJOS, A. B. L.; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia da COVID-19. *CODAS*, v. 34, n. 4, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/#>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BARROS, João Paulo Pereira *et al.* O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 2, p. 174-181, 2009.

BEATÓN, G. A.. La integralidad del método dialéctico en la Teoría Histórico Cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 631–641, set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201803002>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BERNARDES, M. E. M. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-gênero na educação. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (orgs). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BERTAGNA, R. H.; ALMEIDA, L. C. A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na reforma educacional: causas, consequências e disputas: Entrevista: Luiz Carlos de Freitas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–15, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n3a2024-75234. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75234>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BITTENCOURT, I. G. S.; FUMES, N. de L. F. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e48[2021], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, Brasil, v. 19, n. 3, p. 1020–1042, 2017. DOI: 10.18224/educ.v19i3.5464. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais teses. Coleção História da Pedagogia – Número 2, Lev Vigotski. Publicação especial da Revista Educação. Editora Segmento, p. 20-29, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 16 de Set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 16 de Set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 16 de Set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 16 de Set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 16 de Set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 900/71. In: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)**. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CEMP, v. 4, 1980a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 1.068/1972. In: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)**. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CEMP, v. 4, 1980b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 2.194/73, In: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)**. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo: SE/CEMP, v. 4, 1980c.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 2.164/1978**. In: São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Federal)**. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CEMP, v. 4, 1980d.

BRASIL. Conselho Federal de Educação, 1973. **Indicação CFE nº 38 de 07 de agosto de 1973**. Dispõe sobre requisitos indispensáveis para recuperação. São Paulo: IMESP, 1983.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 de Set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 16 de Set. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 12/1997, aprovado em 8 de outubro de 1997**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Complementa o Parecer CNE/CEB nº 5/97). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf. Acesso em: 25 de Set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022**. Institui a Política Nacional para a Recuperação das Aprendizagens da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11079.htm. Acesso em: 16 de Set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/guia-recomposicao-aprendizagens.pdf>. Acesso em: 26 de Abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 12.391, de 28 de fevereiro de 2025**. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12391-28-fevereiro-2025-796987-publicacaooriginal-174512-pe.html>. Acesso em: 06 de Mai. 2025.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. Estudos em avaliação educacional, n. 22, p. 155-178, 2000.

CAVALHEIRO, A. F. C.; PINHEIRO, R. A.; MERIGHI, R. C. R. Sinal de alerta: experiências educacionais no contexto de pandemia da COVID-19 nos municípios de Sorocaba e Votorantim/SP. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. 1-24, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id4951. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4951>. Acesso em: 4 out. 2023.

CHOVPAN, G. **How various adaptation schemes in the education systems of European countries affect the inclusion of refugee children from Ukraine in their educational system**. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368623366_How_various_adaptation_schemes_in_the_education_systems_of_European_countries_affect_the_inclusion_of_refugee_children_from_Ukraine_in_their_educational_system. Acesso em 20 abril. 2024.

CURY, C. R. J.. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 08, p. 72-85, agosto 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000200007&lng=es&nrm=iso. Acesso em 10 dez. 2024.

CUNHA, L.; SILVA, A.; SILVA, A. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em 28.mar.2024.

DAMASCENO, G. F. L.; DIAS, M. S. S. F.; CHAVES, E. R. Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do Programa mais PAIC. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 01-17, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i3.3636. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3636>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DELARI JUNIOR, A., BOBROVA PASSOS, I. V. (2009). Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigótski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama/Ivanovo: Mimeo.

DELARI JUNIOR, A. Questões de método em Lev Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: Estação Mir – arquivos digitais, 2010. 50 p.

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbzTxm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2025.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. (2001). **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças (leia também Faça-os ler!)**. Vestígio Editora, 2021.

DIAS, E.; RAMOS, M. N.. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 859-870, out./dez. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9qs/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DUBET, F.. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ELHAMMOUMI, M. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER Stela; MELLO, Suely Amaral. (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 25-36.

ESTEVE, J. M. O Mal-estar Docente. A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

FALBO, Ricardo de Almeida.; SOUZA, Érica Ferreira; FELIZARDO, Katia Romero. Mapeamento Sistemático. *In*: FELIZARDO Katia; NAKAGAWA, Elisa; FABBRI, Sandra; FERRARI, Fabiano (Org.). **Revisão Sistemática da Literatura em Engenharia de Software: Teoria e Prática**. 1ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017, p. 79-98.

FLACH, S. DE F.. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 88, p. 739–762, jul. 2015.

FONTES, F. F *et al*. Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov, **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, e0184797, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019184797>. Acesso em 12 jan.2024.

FREITAS, M. T. DE A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21–39, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FREITAS, D. N. T. De.. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663–689, set. 2004.

FREITAS, Wesley R S; JABBOUR, Charbel J C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>. Acesso em: 23 maio. 2024.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G.. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FURTADO, M. G. Padrão de qualidade de ensino in RANIERI, N.; RIGHETTI, S. (org). **Direito à educação: aspectos constitucionais**. São Paulo: EDUSP, 2009, 288p.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 516p.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

HARGREAVES, A. Apoio e sustentação da mudança. In: **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, p. 151-174, 2002.

HORTA, J. S. B. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de pesquisa da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 104, p. 5-34, jul.1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/713>. Acesso em 16 set. 2023.

INSTITUTO NATURA; FUNDAÇÃO LEMANN. **Recomposição das aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia**. Abril de 2022. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2022/04/Guia-sobre-Recomposic%CC%A7a%CC%83o-das-Aprendizagens-25.04.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

KHEN, H. Restoring Children's Right to Education during and after War: The Case of Ukraine. **The International Journal of Children's Rights**, v. 31, n. 1, p. 225-267, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/103050852/Restoring_Children_s_Right_to_Education_during_and_after_War. Acesso em: 10 abr. 2024.

LICHAND, G.; DORIA, C.A.; LEAL-NETO, O. The impacts of remote learning in secondary education during the pandemic in Brazil. **Nature Human Behaviour**. (2022). <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01350-6>. Acesso em: 22 mar. 2024.

LIMA, N. T.; BUSS, P. M.; PAES-SOUSA, R.. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 7. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00177020>. Acesso em 29 dez.2024.

LOPES, Q. V.; JESUS, A. R. Vigotski e a teoria histórico-cultural: um primeiro olhar . **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 18, p. e023tl4001, 2023. DOI: 10.22169/revint.v18.e023tl4001. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023tl4001>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURENÇO, L.; ALMEIDA de A. B. Alguns conceitos à luz da teoria do risco. In: LOURENÇO, L.; AMARO, A. (coord.). **Riscos e crises: da teoria à plena manifestação**. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018, p. 17-77. E-book. (Série Riscos e Catástrofes). Disponível em: <https://www.riscos.pt/publicacoes/src/volume-vi-riscos-e-criSES/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. Série Idéias, v. 8, p. 71-80, 1998.

LUDKE, M.; ANDRE, M.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MATEUS, R.O. **A escola perante as desigualdades socioeconómicas: o papel das equipas multidisciplinares de apoio socioeducativo**. 2024. 182f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação e Formação) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/entities/publication/05ab826a-0d91-4cab-b0af-79a669dcff22>. Acesso em: 14 set. 2025.

MARCHEZINI, V.; MUÑOZ, V.; TRAJBER, R. Vulnerabilidade escolar frente a desastres no Brasil. **Territorium**, n. 25 (II), p. 161-178, 2018. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/territorium/article/view/1647-7723_25-2_13. Acesso em: 13 nov. 2023.

MARTINS, M. A. R.; SANCHES, A. P. R.; SANTOS, M W.; CAMARGO, A. R. C. (2024). Tempos e espaços de brincar no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação Online**, 19(45), e2419450710. <https://doi.org/10.36556/eol.v19i45.1544>. Acesso em 18 abr. 2024.

MARQUES, E. S.; CARVALHO, M. V. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, 2014.

MESSIAS DOS SANTOS, C. E.; PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES, O. M.; MESSIAS FIALHO CAPELLINI, V. L.; ROGÉRIO DA SILVA, N. Saúde emocional de professores, vida pessoal e profissional durante a pandemia. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8763>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MILÂNIO G., Ana Laura; NOGUEIRA A., Karine; FONSECA M. G., Livia. HABILIDADES SOCIAIS: UMA VERIFICAÇÃO DOS EFEITOS DO ISOLAMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS NA PANDEMIA DA COVID-19. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 361–377, 2024. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pretextos/article/view/32708>. Acesso em: 8 out. 2025.

MOLTOCARO, F. A.; FIGUEIREDO, S. A. Intervenção pedagógica sob a ótica do plano de recomposição da aprendizagem do Governo de MS. In SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 2023, Mato Grosso. **Anais**. 2023, v. 17, n. 1, p. 1-12.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Revista, Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em 14 set. 2025.

PARENTE, C. DA M. D.. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 241, p. 676–695, set. 2014.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, p. 83-94, 1997.

PROENÇA JÚNIOR, D.; SILVA, É. R.. Contexto e processo do Mapeamento Sistemático da Literatura no trajeto da Pós-Graduação no Brasil. **Transinformação**, v. 28, n. 2, p. 233–240, maio 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2318-08892016000200009>. Acesso em 23 mai. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001599317>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 3, n. 1, dec. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/204>. Acesso em: 30 out. 2023.

ROBERTI, D. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 1, p. 16-19, jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i1/5588>. Acesso em 14 jan. 2024.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**, 26 ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

ROMANZINI, A. V. BOTTON, L. T. J. VIVIAN, A. G. Repercussões da pandemia da Covid-19 em crianças do Ensino Fundamental. **Saúde em Debate** [online]. v. 46, n. 5, p. 148-163. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E513>. Acesso em 07 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, A. J. dos, & CRUZ, L. M. (2023). Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. *Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED*, 4(11), 1-21. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v4i11.12742>. Acesso em 25 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 165/97, de 25 de novembro 1997. Dispõe sobre estudos de Recuperação e Avaliação nas férias escolares. In: São Paulo. Secretaria da Educação. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio**. Compilação e Organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP, 1997. p. 128- 131. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Indicação CEE nº 05/98, de 15 de abril de 1998a**. Dispõe sobre o conceito de recuperação. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0966-0972_c.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 67/98, de 06 de maio de 1998b**. Dispõe sobre estudos de reforço e recuperação paralela para alunos da rede estadual e dá providências correlatas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1107-1109_c.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Indicação CEE nº 08/2001, de 25 de abril de 2001**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.sieeesp.org.br/uploads/sieeesp/arquivos/indicacao>. Acesso em: 25 set. 2023.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em revista*, p. 133-152, 2009.

SARTORI, J.. Crise vivenciada: dimensões subjetivas das experiências de crianças e adolescentes durante a pandemia da COVID-19. *In*: VALENCIO, Norma (org.). **Crise multifacetada: desafios e modos de enfrentamento**. São Carlos: UFSCar/CPOI, 2021. Cap. 6, p. 97-110. Disponível em: <https://www.sibi.ufscar.br/arquivos/cpoi/crise-multifacetada-desafios-e-modos-de-enfrentamento.pdf/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados. 2008. 336 p.

SCHWARZ, J. C.; RATTI, L.; WAIGA, J. M.; STOLTZ, T.; CAMARGO, D. (2024). Systematic literature review: The use of the concept of perezhivanie in research on teacher training. **Culture & Psychology**. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1354067X241226458>. Acesso em 27 dez. 2023.

SAUL, A. M.; SILVA, F. A. G.. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. São Paulo, Revista e-curriculum, v.7 n.3, dezembro, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7597>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SCHWARZ, J. C., Ratti, L., WAIGA, J. M., STOLTZ, T., & de CAMARGO, D. (2024). Systematic literature review: The use of the concept of perezhivanie in research on teacher training. *Culture & Psychology*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1354067X241226458>

SCHERMACK, L. V.; SANT'ANA, I. M.. A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e173981, 2018.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SIGARDO, A. P.. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45–78, jul. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Acesso em 02 jul. 2024.

SILVA, C. **Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana**. 2022. 226 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3120>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Débora Alves; ROCHA, Pablo Almeida. O Impacto Do Uso Excessivo De Telas No Desempenho Acadêmico E Aprendizagem De Crianças: Uma Revisão Da Literatura. **REVISTA FOCO**, v. 18, n. 7, p. e9246-e9246, 2025.

SILVA, V. G.. Por um sentido público da qualidade na educação. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.48.2008.tde-29012009-164507. Acesso em: 2025-01-16.

SILVA, N. R.; BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.. Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. e230048, 2018.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez/Editora UNICAMP, 1988, 127 p.

SOROCABA (São Paulo). **Indicação CME nº 03/2001, de 13 de novembro de 2001**. Dispõe sobre a Implantação do sistema de ciclos e progressão continuada de estudos. Disponível em: <https://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2017/06/indicacaocmen03de2001.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOROCABA (São Paulo). **Deliberação CME nº 01/2012, de 03 de julho de 2012**. Dispõe sobre o ensino fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba. Disponível em: <https://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2017/06/deliberaco-cme-n-01-2012.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOROCABA (São Paulo). **Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação – PME do município de Sorocaba. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sorocaba-sp>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOROCABA (SP). Secretaria da Educação. Orientações para o planejamento 2021: organização pedagógica do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Sorocaba: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2021/02/fundamental.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Revista Educação e Sociedade: Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/fr_13.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

TERUYA, Teresa Kazuko et al. Classes multisseriadas no Acre. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, p. 564-584, 2013.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357. Acesso em: 2024-05-14.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>. Acesso em 20 jan. 2024.

TOASSA, G. Uma definição indefinida: Contribuições recentes ao conceito de Vivência na psicologia Vigotskiana. *In*: **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis**. [Ebook]/TOASSA, G., SOUZA, T. M. C., RODRIGUES, D. J. S. (orgs.). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

TOASSA, G.. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Cadernos CEDES**, v. 40, n. 111, p. 176–184, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC.225902>. Acesso em: 27 jul. 2025.

TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Lecciones aprendidas de la Enseñanza em el nivel adecuado**: campamentos MIA. Janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/45421/file/Ense%C3%B1anza%20en%20el%20nivel%20adecuado%20-%20ESP.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

VALENCIO, L. A socialização pós-catástrofe. *In*: LOURENÇO, L.; AMARO, A. (coord.). **Riscos e crises**: da teoria à plena manifestação. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018, p. 507-519. E-book. (Série Riscos e Catástrofes). Disponível em: <https://www.riscos.pt/publicacoes/src/volume-vi-riscos-e-criSES/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. Preparar docentes é formar adultos. *In*: Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012, pp.25-50.

VERESOV, N. Perezhivanie como Fenômeno e Conceito: Questões de Esclarecimento e Mediações Metodológicas¹. *Psicologia HistóricoCultural*, vol. 12, p. 129—148, 2016.

VERESOV, N. Metodología de investigación histórico-cultural para el estudio del desarrollo infantil: conceptos y principios. *In*: DUBROVSKY, S. LANZA, C. (coords.). Perezhivanie: la potencia de un concepto vigostikiano: pensar y transformar las practicas escolares: teoria sociohistórica, aprendizaje y educación. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 1 ed. Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2023, p.25-47.

VIGOTSKI, L. S. (1929/2000). Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *In* Educação e Sociedade. N. 71. Campinas: Cedes. p. 21-44.

VIGOTSKI, L. S.. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de tradução de Max Welcman. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 1933-1934/2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690> Acesso em: 17 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (Vol. 1). Madrid: Visor, 1991. (Trabalho original proferido entre 1924-1934).

VYGOTSKY, L. S. (1935/1994). The problem of environment. In L. S. Vygotsky The Vygotsky reader. Edited by René van der Veer and Jaan Valsiner. Oxford; Cambridge: Blackwell. p. 338-354.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998. (Texto original publicado em 1962, a partir de uma monografia do autor).

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas. Tomo II** Madrid: Machado Libros, 2001. P. 9-348.

VIGOTSKI, L.S. (2018). Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia (1a. ed.). (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. e Trad.; C.C.G. Santana, Trad.). Rio de Janeiro: E-papers.

VOSGERAU, D, S., R.; ROMANOWSKI, J., P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 21 maio. 2024.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Recomposição das aprendizagens em contextos de crise**. Junho de 2021. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2023/03/Levantamento_Internacional_Estrate%CC%81gias_de_Recomposic%CC%A7a%CC%83o_das_Aprendizagens_VF_1.pdf.

YIN. R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMKOWSKA, I. The System of Education as an Instrument of War in the Russia-Instigated Ukrainian Crisis. **International Journal of Educational Reform**, p. 10567879241226696, 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10567879241226696>. Acesso em: 20 abril. 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- *CAMPUS* SOROCABA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS)

RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO: PROPOSTAS NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

Eu, Maísa Aparecida Ruiz Martins, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-Sorocaba o (a) convido a participar da pesquisa **“Recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico: propostas no município de Sorocaba”** orientada pela Profa.

Dra. Izabella Mendes Sant’Ana.

A busca por práticas que possibilitem a recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico tem impulsionado esse estudo. No que concerne às políticas de recuperação da aprendizagem, levando em conta a literatura referente a essa área e as pesquisas científicas realizadas, bem como o período inédito na educação em nosso país decorrente a pandemia COVID-19, percebe-se a necessidade de mais estudos sobre o tema. A proposta desse estudo, portanto, é investigar como os professores entendem a política de recuperação e suas contribuições para a aprendizagem após a pandemia

Nestes termos, você foi selecionado (a) para participar de uma pesquisa envolvendo o tema supracitado, por ser professor efetivo (a) da Rede Municipal de ensino da cidade de Sorocaba-SP, lotado (a) na

_____, local onde este estudo será realizado, e por desenvolver em sua prática docente ações voltadas para a recuperação da aprendizagem.

A pesquisa se constituirá de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre aspectos que envolvam sua formação e seu trabalho como educador nesta unidade educacional, local em que a mesma, possivelmente, ocorrerá, a fim de não lhe gerar

_____ nenhuma despesa financeira decorrente de deslocamentos. Caso se sinta constrangido (a) em realizar a entrevista no ambiente de trabalho, poderá escolher outro local, conforme a sua escolha, ou realizá-la por meio de videoconferência.

A princípio, você não terá nenhuma despesa, no entanto, se houver algum tipo de gasto com transporte e/ou alimentação, decorrente da pesquisa, você será ressarcido por mim, ressaltando que a participação, neste trabalho, é voluntária não havendo, portanto, nenhuma remuneração financeira pela mesma.

Solicito sua autorização para gravação em áudio, a qual será transcrita, firmando-se a garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível. Depois de transcrita esta lhe será apresentada para fim de validação das informações.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, explico que, por se tratar da exposição de opiniões pessoais, isto pode vir a gerar certo desconforto em respondê-las, pois as mesmas estarão associadas à sua formação e atuação profissional. Diante desse tipo de situação a entrevista será interrompida com o intuito de preservar o seu bem estar, neste sentido, você terá a liberdade de não responder às perguntas, ou mesmo a alternativa de

desistir da pesquisa, retirando seu consentimento, fato que poderá ocorrer em qualquer momento que considere conveniente. Neste caso, sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo financeiro ou profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação; assumindo-se que, ao término da elaboração do relatório final o mesmo lhe será apresentado a fim de que tome ciência das informações nele contidas e dê anuência para sua publicação.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para as propostas de recuperação da aprendizagem de estudantes que se encontram defasados em relação a sua idade-série, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e políticas públicas com vistas a igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Você receberá uma via deste termo constando o telefone e o endereço do pesquisador principal, afim de que possa esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou em qualquer outro momento.

Endereço para contato:

Pesquisador Responsável: Maísa Aparecida Ruiz Martins

Endereço: Rua Barão de Tibagy, 303, Sorocaba - SP

Contato telefônico: (15) 99111-5711

E-mail: maisa.r.martins@gmail.com

Eu, _____,
professor/professora da

_____, declaro que fui convidado a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos, riscos e benefícios e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a realizá-la. Afirmo igualmente que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim. Declaro, também, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Por fim, a pesquisadora me informou que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da

Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235

- Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Sorocaba, ____ de _____ de 2023.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – Roteiro de questões para a primeira entrevista com as professoras do Projeto Oficina de Aprendizagem

1. Caracterização do professor
 - formação inicial;
 - formação complementar;
 - tempo de atuação profissional e na escola;
 - tempo de atuação na oficina de aprendizagem.
2. Fale sobre seu percurso docente.
3. Como a pandemia impactou o processo de aprendizagem dos alunos?
4. Considerando o retorno pós pandemia (aulas presenciais), como você vê a recuperação da aprendizagem dos alunos?
5. Que motivos te levaram a ser professor da Oficina de Aprendizagem?
6. Como você entende a proposta oficial da Secretaria da Educação para a recuperação da aprendizagem (orientações e formação docente)?
7. Como a escola se organizou ou efetivou a proposta do município para a recuperação da aprendizagem?
8. Quais os instrumentos avaliativos que a escola tomou por base para fazer os encaminhamentos à Oficina?
9. A partir das orientações que você recebeu para organizar o trabalho de recuperação da aprendizagem, que estratégias você está usando para atender os diferentes níveis de aprendizagem?

APÊNDICE C – Roteiro de questões para a entrevista com as professoras das turmas regulares

1. Em que critérios você se pautou para o encaminhamento dos estudantes para a oficina de aprendizagem em 2023?
2. Que diferenças você percebe na aprendizagem dos estudantes antes e pós pandemia?
3. Em sala, como você articula seu trabalho pedagógico diante das diversos níveis e dificuldades de aprendizagem?
4. Como é a avaliação dos estudantes público-alvo da oficina?
5. Que orientações você recebeu para o encaminhamento do trabalho com os alunos que se encontravam em nível abaixo do básico no processo de aprendizagem do ano série em que estavam matriculados?
6. Quais foram as soluções encontradas para trabalhar com a recuperação da aprendizagem na sua escola?
7. Olhando para a realidade que sua escola se encontra hoje, que propostas você teria para recompor a aprendizagem dos estudantes?

APÊNDICE D – Roteiro de questões para a entrevista com as orientadoras pedagógicas

1. O você entende por recuperação e recomposição da aprendizagem?
2. Como foi a avaliação da aprendizagem dos alunos na ocasião da retomada das aulas presenciais?
3. Ao final do ano letivo de 2022, o que aconteceu com os estudantes que se encontravam no nível abaixo do básico?
4. Que orientações você recebeu da Secretaria da Educação para o encaminhamento do trabalho com os alunos que se encontravam em nível abaixo do básico no processo de aprendizagem do ano série em que estavam matriculados?
5. Quais foram as soluções encontradas para trabalhar com a recuperação/recomposição da aprendizagem na sua escola?
6. Quais foram as propostas da Secretaria da Educação para a recuperação/recomposição da aprendizagem após a pandemia?
7. Você teve acesso a materiais elaborados com fins de recuperação/recomposição da aprendizagem? Se sim, quais foram e quem os apresentou a você?
8. Como você avalia o processo de recuperação paralela e de recuperação contínua na sua escola?
9. A partir de todas suas vivências, quais seriam as suas propostas para a sistematização do trabalho de recuperação/recomposição da aprendizagem dos estudantes?

APÊNDICE E – Roteiro de questões para a segunda entrevista com as professoras do Projeto Oficina de Aprendizagem

1. Considerando esse período de atuação como professor na oficina de aprendizagem, como você percebeu esse processo de recuperação destes alunos?
2. Há diferença entre recuperação e recomposição da aprendizagem?
3. Que avanços e desafios você identificou neste processo?
4. Que dificuldades você ainda percebe que os alunos têm e que precisarão ser “tratadas” no próximo ano? Como você avalia o nível de aprendizagem das crianças neste momento?
5. Considerando essa realidade, o que você sugere para melhorar o trabalho junto aos alunos em recuperação da aprendizagem?
6. Considerando a sua atuação, relate alguma(s) vivência(s) que mais impactou(aram) você.
7. Como você percebe essa vivência (essa situação) neste momento (agora)?
8. De forma geral, o que você gostaria de complementar sobre o trabalho desenvolvido este ano junto às oficinas de aprendizagem?