



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIANA RODRIGUES SILVA

**A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-
PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE BOA VISTA-RR**

BOA VISTA – RR

2024

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S586p Silva, Claudiana Rodrigues.

A problemática da aprendizagem no ensino fundamental pós-pandemia: um estudo sobre as ações implementadas em escolas públicas de Boa Vista-RR / Claudiana Rodrigues Silva. – Boa Vista, 2024.

116 f. : il. Inclui Apêndices e Anexos.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila de F. Mangoli Rocha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE.

1. Recomposição de aprendizagem. 2. Ensino pós-pandemia. 3. Políticas públicas. I. Título. II. Rocha, Sheila de F. Mangoli (orientadora).

CDU (2. ed.) 373.3(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista (UFRR):
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM



CLAUDIANA RODRIGUES SILVA

**A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-
PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE BOA VISTA-RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Sheila de F. Mangoli Rocha

**BOA VISTA - RR
2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIANA RODRIGUES SILVA

**A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-
PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE BOA VISTA-RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores e práticas educativas. Defendida em 27 de novembro de 2024 e avaliada pela banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Sheila de F. Mangoli Rocha
Orientadora PPGE/UFRR

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
Membro interno PPGE/UFRR

Prof.^a Dr.^a. Roseli Bernardo Silva dos Santos
Membro externo PPGE/UFRR

*Dedico este trabalho aos meus amores (Ruivan, Nicolly, Ana Bella e, in
memoriam, minha mãe)*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente ao meu Deus, por ter me ajudado a chegar até aqui, não foi fácil, mas o cuidado de Deus foi expresso em cada situação vivida. Quero dizer que amo esse Deus, independentemente das circunstâncias que vivi, vivo e viverei.

Agradeço imensamente à minha família, a qual eu dedico este trabalho, obrigada meus amores por todo apoio, principalmente, naqueles momentos em que eu pensei em desistir.

Agradeço imensamente também à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sheila de Fátima Mangoli Rocha, que durante este caminho não soltou minha mão, não deixou a desistência fazer parte da minha caminhada. Muito obrigada, professora, pela paciência, dedicação, orientação e, acima de tudo, pelo conhecimento.

Quero agradecer aos professores do mestrado, cada um que passou deixou ensinamentos valiosos que contribuíram de alguma forma na construção deste trabalho. Agradeço também aos professores desta banca, com certeza vocês são inspirações de dedicação e profissionalismo.

Agradeço aos colegas do mestrado, em especial às minhas amigas, a quem eu quero levar pra vida toda, Andreza, Gilvane (Gil), Juli e Raissa, obrigada pela amizade de vocês, obrigada pela rede de apoio, obrigada pelos cafezinhos, pelas palavras de incentivo e pelas orações, vocês foram essenciais nesta caminhada. Agradeço aos meus pastores e amigos (Kely e Jean), pelo carinho e atenção que sempre tiveram por mim e por minha família.

Agradeço a Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (Seed/RR), por permitir meu afastamento do trabalho em prol da qualificação profissional. Agradeço também aos professores que aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Por fim, aos que de alguma forma direta e indiretamente acompanharam todo o meu processo de estudo durante esses dois anos de mestrado, a todos, obrigada.

“E esta é a confiança que temos para com ele: que, se pedirmos alguma coisa segundo a sua vontade, ele nos ouve”.

I João: 5. 14

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”

Saviani (1999)

RESUMO

No ano de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara como pandemia o novo coronavírus. Devido ao isolamento social, as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, porém essa modalidade de ensino não atendeu equitativamente aos alunos, pois a grande maioria das escolas públicas não possuía recursos tecnológicos suficientes para que o ensino remoto fosse executado de forma efetiva. Por isso, a pandemia acentuou as desigualdades educacionais e os menos favorecidos foram, principalmente, os mais prejudicados com o ensino remoto. Esta pesquisa teve como objeto de estudo a problemática da aprendizagem no ensino fundamental pós-pandemia: um estudo sobre as ações implementadas em escolas públicas de Boa Vista-RR. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as ações implementadas em escolas públicas de ensino fundamental de Boa Vista-RR para a recomposição da aprendizagem no retorno às aulas presenciais pós-pandemia. Como metodologia, a abordagem é qualitativa e foi direcionada aos professores de duas escolas da capital. Para o procedimento da coleta de dados, foi utilizado o questionário e a entrevista individual com perguntas semiestruturadas. A análise de dados se deu por meio da técnica de análise de conteúdo. Sendo assim, foram elencadas três categorias temáticas: ensino remoto na percepção dos professores, que trata dos desafios do ensino remoto nas escolas e apresenta as dificuldades de aprendizagem dos alunos no retorno às aulas presenciais; recomposição da aprendizagem: ações versus dilemas da escola pública de Roraima, que destaca as ações de recomposição da aprendizagem realizadas nas escolas pesquisadas e evidencia os dilemas que as escolas em estudo enfrentam para realizar a recomposição; e perspectivas dos professores sobre políticas públicas para a recomposição da aprendizagem, que revela as expectativas dos professores a respeito das ações das políticas públicas educacionais e suas perspectivas quanto à recomposição nas escolas públicas. A título de considerações finais, os dados apontam a necessidade de políticas públicas, pois a necessidade de suporte para as ações de recomposição excede as capacidades individuais de professores bem-intencionados e preocupados com a aprendizagem de seus alunos. Portanto, é essencial que se desenvolvam políticas públicas que possam proporcionar a diminuição gradual das dificuldades de aprendizagem acarretadas pelo ensino remoto entre os alunos das escolas públicas.

Palavras-chaves: Recomposição de aprendizagem; ensino pós-pandemia; políticas públicas.

ABSTRACT

In 2020, the World Health Organization (WHO) declared the new coronavirus a pandemic. Due to social isolation, classes began to be taught remotely, however, this type of teaching did not serve students equitably, as the vast majority of public schools did not have sufficient technological resources to provide the necessary support for remote teaching to be carried out. executed effectively. That is why the pandemic accentuated educational inequalities and the least favored were, mainly, those most affected by remote teaching, resulting in an increase in school dropout and dropout rates. This research had as its object of study the problem of learning in post-pandemic elementary education: a study on the actions implemented in public schools in Boa Vista-RR. The general objective of the research was to analyze the actions implemented in public elementary schools in Boa Vista-RR to restore learning upon returning to face-to-face classes post-pandemic. As a methodology, the research approach is qualitative and was aimed at teachers from two schools in the capital. For the data collection procedure, initially the teacher questionnaire technique was used as a way of knowing the profile of the educators and soon after, the individual interview technique with semi-structured questions. Data analysis was carried out using the content analysis technique as a way of interpreting the data obtained. Therefore, three thematic categories were listed: Remote teaching in the perception of teachers, which addresses the challenges of remote teaching in schools during the pandemic and presents students' learning difficulties when returning to face-to-face classes; Recomposing learning: Actions versus dilemmas in the public school of Roraima which highlights the actions to recompose learning carried out in the schools researched and highlights the dilemmas that the schools under study face in carrying out the recomposition of learning; and Teachers' perspectives on public policies for the restoration of learning, which reveals teachers' expectations regarding the actions of public educational policies and their perspectives regarding the restoration of learning in public schools. Therefore, this research concluded that the reflections raised here indicate that education in the state of Roraima needs professionals committed to the teaching and learning process of students, starting with the responsible bodies. Furthermore, this study intends to contribute to future research and discussions regarding this topic.

Keywords: Learning recomposition; post-pandemic; public policy.

RESUMEN

En 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia al nuevo coronavirus. Debido al aislamiento social, las clases comenzaron a impartirse de forma remota, sin embargo, este tipo de enseñanza no atendió de manera equitativa a los estudiantes, pues la gran mayoría de las escuelas públicas no contaban con los recursos tecnológicos suficientes para brindar el apoyo necesario para que se llevara a cabo la enseñanza remota, ejecutado de manera efectiva. Es por eso que la pandemia acentuó las desigualdades educativas y los menos favorecidos fueron, principalmente, los más afectados por la enseñanza a distancia, lo que se tradujo en un aumento de las tasas de deserción y deserción escolar. Esta investigación tuvo como objeto de estudio el problema del aprendizaje en la educación básica pospandemia: un estudio sobre las acciones implementadas en las escuelas públicas de Boa Vista-RR. El objetivo general de la investigación fue analizar las acciones implementadas en escuelas públicas de educación primaria de Boa Vista-RR para restablecer el aprendizaje al regresar a clases presenciales pospandemia. Como metodología, el enfoque de la investigación es cualitativo y estuvo dirigido a docentes de dos colegios de la capital. Para el procedimiento de recolección de datos, inicialmente se utilizó la técnica del cuestionario docente como forma de conocer el perfil de los educadores y poco después, la técnica de la entrevista individual con preguntas semiestructuradas. El análisis de los datos se realizó utilizando la técnica de análisis de contenido como forma de interpretación de los datos obtenidos. Por lo tanto, se enumeraron tres categorías temáticas: La enseñanza remota en la percepción de los docentes, que aborda los desafíos de la enseñanza remota en las escuelas durante la pandemia y presenta las dificultades de aprendizaje de los estudiantes al regresar a clases presenciales; Reconstruir aprendizajes: Acciones versus dilemas en la escuela pública de Roraima que destaca las acciones de recomposición de aprendizajes realizadas en las escuelas investigadas y destaca los dilemas que enfrentan las escuelas en estudio al realizar la recomposición de aprendizajes; y Perspectivas de los docentes sobre las políticas públicas para la restauración de los aprendizajes, que revela las expectativas de los docentes respecto del accionar de las políticas públicas educativas y sus perspectivas respecto de la restauración de los aprendizajes en las escuelas públicas. Por lo tanto, esta investigación concluyó que las reflexiones aquí planteadas indican que la educación en el estado de Roraima necesita profesionales comprometidos con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, comenzando por los órganos responsables. Además, este estudio pretende contribuir a futuras investigaciones y debates sobre este tema.

Palabras clave: Reconstrucción del aprendizaje; pospandemia; políticas públicas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa	22
Tabela 2 – Perfil das escolas participantes da pesquisa	23
Tabela 3 – Legislações federais para organização do ensino na pandemia	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados	18
Quadro 2 – Principais normativas educacionais do Governo Federal na pandemia .	57
Quadro 3 – Categorias, questões, temas/códigos e frequência	66
Quadro 4 – Categorização e discussões.....	68

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
Conae – Conferência Nacional de Educação
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
ERE – Ensino Remoto Emergencial
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério de Educação
MPB – Movimento pela Base
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial de Saúde
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudante
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
Seed/RR – Secretaria de Educação e Desporto de Roraima
UFRR – Universidade Federal de Roraima
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ESTRUTURA METODOLÓGICA.....	16
2.1	ESTADO DA ARTE	16
2.2	TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA	20
2.3	SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA.....	21
2.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	23
3	CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA	26
3.1	DA LDB À BNCC.....	30
3.2	EMBATE PÚBLICO X PRIVADO NA BNCC	35
4	ENSINO REMOTO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	41
4.1	A ESCOLA PÚBLICA E A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM	46
4.2	OS DILEMAS DA ESCOLA PÚBLICA NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM	52
5	(DES)CAMINHOS DA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS RORAIMENSES.....	57
5.1	POLÍTICA PÚBLICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM RORAIMA: NORMATIVAS E ORIENTAÇÕES	57
5.2	AÇÕES DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: DADOS DE CAMPO	64
5.2.1	Ensino remoto na percepção dos professores	69
5.2.2	Recomposição da aprendizagem: ações <i>versus</i> dilemas da escola pública de Roraima	81
5.2.3	Perspectivas dos professores sobre políticas públicas para a recomposição da aprendizagem	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	ANEXO A	110
	ANEXO B	111
	ANEXO C	112
	APÊNDICE A.....	113
	APÊNDICE B.....	115

1 INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à aprendizagem no ensino fundamental, especialmente nas escolas públicas brasileiras, têm ocupado pesquisadores e docentes, antes mesmo da organização desse nível em nove anos e a definição dessa nomenclatura. Entretanto, com o surgimento da pandemia do Coronavírus¹ no ano de 2020, as atividades de educação formal sofreram mudanças, afetando o processo de ensino e aprendizagem de milhares de estudantes. No Brasil, os problemas educacionais que antes da pandemia já eram numerosos, com a instauração do ensino remoto², agravaram-se.

A pandemia agravou os problemas de aprendizagem dos alunos, singularmente os provenientes de classes com renda baixa, visto que muitos estudantes não conseguiram acompanhar as aulas remotas por diversos motivos, inclusive a necessidade de acesso a dispositivos e tecnologias de comunicação, ocasionando o efeito “bola de neve”, acumulando para a série seguinte conteúdos que deveriam ser aprendidos na série em que o aluno estava cursando. O desenvolvimento de vacinas possibilitou amenizar a propagação do vírus da covid-19 e com isso houve o retorno das aulas presenciais. Em paralelo, levantamos a reflexão de como se efetivaria a “recuperação” da aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que tiveram problemas no processo ensino e aprendizagem, pois, durante o período das aulas remotas, não conseguiram acompanhar o ensino.

O interesse pelo estudo surgiu da vivência da pesquisadora na docência, lidando diariamente com os problemas de aprendizagem dos alunos, principalmente após o retorno das aulas. Diante desse contexto, o problema desta pesquisa pode ser expresso pela seguinte questão: em que medida as ações implementadas em escolas públicas de ensino fundamental de Boa Vista-RR têm contribuído para a recomposição da aprendizagem no retorno às aulas presenciais pós-pandemia?

Pesquisas apontam que ainda estamos vivendo as consequências da pandemia em muitos setores da sociedade. Especialmente na educação, os efeitos

¹ A pandemia de Covid-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019 (Covid-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) (Pandemia [...], 2024).

² Ensino remoto – aulas por meios digitais autorizados pelo Ministério da Educação (MEC) durante a pandemia do Novo Coronavírus, por meio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2018).

dessa calamidade pública ainda estão presentes em nosso cotidiano e os termos educação pós-pandemia ou/e aprendizagem pós-pandemia estão sendo considerados pertinentes na atualidade com o intuito de promover ações que amenizem os impactos causados pelo coronavírus na aprendizagem dos educandos. Diante dessa realidade, desponta o objetivo geral desta pesquisa sobre a necessidade de analisar as ações implementadas em escolas públicas de ensino fundamental de Boa Vista-RR para a recomposição da aprendizagem no retorno às aulas presenciais pós-pandemia, de acordo com as orientações das políticas públicas adotadas pela Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (Seed/RR).

Nessa perspectiva, esta pesquisa promove reflexões importantes sobre a aprendizagem dos alunos pós-pandemia. Os resultados obtidos visam ainda trazer contribuições às discussões de políticas públicas voltadas à recomposição da aprendizagem dos alunos das escolas públicas de Boa Vista-Roraima. Para tanto, além desta introdução, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda a estrutura metodológica, abrangendo todo o processo utilizado na pesquisa de forma detalhada.

Em seguida, o segundo capítulo contempla o contexto contemporâneo das políticas públicas para a educação básica, com definição e breve histórico das políticas públicas educacionais. Além disso, são abordados o contexto histórico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde o surgimento da proposta, com os princípios norteadores que fundamentam a Base Nacional e a influência das instituições privadas nas políticas públicas de educação.

Complementarmente, o terceiro capítulo apresenta uma síntese sobre a pandemia da covid-19 e seus efeitos na educação brasileira, bem como a definição do termo recomposição da aprendizagem e as políticas públicas voltadas para a temática nas escolas públicas de Boa Vista, abordando as principais dificuldades e dilemas das escolas públicas para realização da recomposição da aprendizagem.

O quarto capítulo, mostra as orientações que a Seed/RR propôs para a recomposição da aprendizagem nas escolas públicas no município de Boa Vista-Roraima, buscando compreender as ações desenvolvidas para esta finalidade. Em seguida, são apresentadas as principais reflexões proporcionadas pelo estudo, a título de considerações finais.

2 ESTRUTURA METODOLÓGICA

A metodologia é uma etapa indispensável em uma pesquisa científica e serve para pautar todo o processo investigativo, proporcionando caminhos que podem ser trilhados com o objetivo de fornecer elementos necessários para a obtenção de resultados.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos, inicialmente, a pesquisa bibliográfica que, para Lima e Mioto (2007, p. 38), “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

As pesquisas bibliográficas foram feitas em documentos oficiais, livros, artigos de revistas, dissertações, teses, documentos digitais, dentre outros, com o intuito de fazer um levantamento de estudos anteriores acerca do assunto em questão que é “A problemática da aprendizagem no ensino fundamental pós-pandemia: um estudo sobre as ações implementadas em escolas públicas de Boa Vista-RR”.

Sendo assim, apresentamos, a seguir, o Estado da Arte e a estrutura metodológica, como também as descrições do local e dos professores envolvidos na pesquisa. Apresentamos ainda o processo de coleta e análise dos dados.

2.1 ESTADO DA ARTE

A pesquisa bibliográfica foi feita com o objetivo de detectar e/ou examinar as proposições pertinentes ao tema de trabalhos e estudos já publicados, a fim de nortear o estudo em questão. A pesquisa bibliográfica nos ajudou a coletar informações importantes para o embasamento na construção do referencial teórico a respeito do problema investigado.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, foi essencial a leitura de textos sobre a temática, buscando verificar as informações contidas nos materiais selecionados com o assunto estudado.

A pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que

servirão de ponto de partida para outras pesquisas (Lima; Miotto, 2007, p. 44).

Sendo assim, este tipo de pesquisa abre caminhos que muitas vezes ainda estão sendo desbravados. Desse modo, concordamos com Morosini (2015), quando reforça que o processo de identificar, registrar e classificar leva a uma compilação da produção científica de um determinado assunto, juntando os trabalhos sobre uma temática específica.

Para tanto, inicialmente, foram pesquisados trabalhos produzidos no período de 2011 a 2022 sobre a temática trabalhada nesta pesquisa. Para a realização do estado da arte, Romanowski (2006, p. 41) cita:

[...] uma visão geral do que vem sendo produzido em determinada área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Portanto, para este trabalho, foi utilizado o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), realizamos pesquisa também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Google Acadêmico e nos Periódicos da Capes.

Para coletar as informações nos bancos de dados, foram estabelecidos os seguintes descritores como palavras-chave: *“Políticas públicas”* e *“Políticas educacionais”*, *“Educação e políticas”*, *“Recomposição de aprendizagem”*, *“Educação e pandemia”*, *“Recomposição e aprendizagem”*, *“Aprendizagem pós-pandemia”*, *“Aprendizagem e pandemia”* e *“Educação em Roraima”*, *“Ensino e Roraima”*, *“Educação e Roraima”*, utilizamos para essa seleção os critérios de proximidade com o objetivo geral e os objetivos específicos do presente trabalho.

Após o levantamento bibliográfico por meio dos critérios de busca, foi feita a leitura dos resumos, a fim de encontrar o objetivo geral dos trabalhos e selecionar os que mais se assemelham à temática desta pesquisa.

A seguir, no Quadro 1, estão descritos os resultados dessa busca, equivalente a sete artigos.

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados

Título	Autores	Palavras-chave	Objetivo	Tipo de trabalho	Ano
Políticas Educacionais e seus aspectos ideológicos: implicações na formação, profissionalização de professores(as) e no trabalho docente	Moura, S. A. de; Oliveira, L. M. de J.	Políticas Educacionais; Formação de professores (as); Trabalho docente.	Discutir acerca das políticas educacionais e seus aspectos ideológicos, buscando conhecer e compreender suas implicações na formação de professores(as) e no trabalho docente.	Artigo	2022
O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil	Tarlau, R.; Moeller, k.	Filantropia; fundações educacionais; BNCC; privatização; governança educacional; Brasil.	Investiga como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou no debate de políticas públicas no Brasil e, entre 2015 e 2017, se tornou a mais importante iniciativa de reforma no Ministério da Educação (MEC).	Artigo	2020
Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira	Oliveira, D. A.	Política educacional. Sistema Nacional de Educação. Gestão da educação.	Analisar esse momento à luz das políticas mais recentes que interferiram na educação brasileira e os desafios atuais trazidos pela nova condição que o país passou a ocupar no cenário internacional.	Artigo	2011
Políticas públicas e sua importância na garantia de uma educação de qualidade	Maués, M. G.; Moraes, R. C.	Educação de qualidade, Políticas Públicas, Ensino Aprendizagem.	Abordar mais notadamente as políticas públicas educacionais, visando mostrar os reflexos desta na educação brasileira.	Artigo	2020
Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do Programa de Recomposição de Aprendizagens	Duarte, R. G.; Duarte, L. F. G.; Silva, D. S.	Educação; Pandemia; Política educacional	Analisar o Programa de Recomposição de Aprendizagens (PRA), uma política educacional do estado do Mato Grosso do Sul (MS), implementada em 2022, após o retorno das atividades presenciais, com o objetivo de recompor as aprendizagens essenciais e reduzir as desigualdades escolares.	Artigo	2022

Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do programa mais PAIC	Damasceno, G. F. de L.; Chaves, E. R.; Dias, I, M. S. da S. F.	Aprendizagem; Mais Paic; Recomposição	Analisar de que forma os documentos do Programa Mais Paic contribuíram para a recomposição da aprendizagem nos pós pandemia.	Artigo	2022
A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate	Hickmann, J.; Barbosa, P. R.; Costa, M. da; Ferreira, G. de P.; Carneiro, A. J. de O. L. L.; Silva, F. J. A. da; Souza, A. S. de; Lima, G. F.; Zahal, T. P. V.; Jacques, C. A. F.	Pós-pandemia; Recomposição da aprendizagem; Educação	Dialogar em cunho bibliográfico e qualitativo o contexto da educação pós-pandemia e a recomposição da aprendizagem	Artigo	2022

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Diante da realização do Estado da Arte, com leitura e análise das pesquisas, destacamos que os resultados indicaram, assim, uma escassez sobre produções de teses e dissertações com objetivos que se assemelham ao desta pesquisa até o presente momento, podendo isso se dar por motivo de ser um tema recente e as pesquisas a respeito, tal como esta, ainda estarem sendo realizadas. Os demais trabalhos citados no quadro acima, por meio de leitura e percepção dos objetivos abordados, colaboraram de alguma forma para o embasamento desta pesquisa.

2.2 TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA

É um estudo do tipo descritivo em função de demonstrar detalhadamente o objeto de estudo, descrevendo o perfil de uma população ou de determinada região.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, que representa uma relação dos objetivos da pesquisa com os resultados esperados. Martinelli (1999) reforça que pesquisa qualitativa é direcionada essencialmente pelos objetivos a serem alcançados, dando uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, ou seja, deixando evidente de onde se parte e onde se espera chegar com a pesquisa.

A pesquisa qualitativa ajuda o pesquisador a compreender uma certa realidade sem a necessidade numérica para validação das informações. Ela tem suas interpretações mais subjetivas, se baseando no aprofundamento de dados que não podem ser mensurados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2007, p. 21).

Desse modo, a pesquisa qualitativa destaca os aspectos ricos e singulares provenientes das percepções e avaliações da realidade dos entrevistados que não poderiam ser mais bem descritos em dados quantificáveis. Segundo Collado, Lucio e Sampieri (2014), a pesquisa qualitativa tem como objetivo principal a investigação de fenômenos, partindo do ponto de vista do participante, com uma visão mais flexível por ser mais aberto, fundamentado nas experiências e compreensões dos pesquisadores. Nesse sentido, a abordagem qualitativa é indispensável quando se quer interpretar a essência das respostas.

2.3 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da rede estadual de ensino na cidade de Boa Vista, estado de Roraima, uma localizada na região periférica e outra na região central da cidade. Como forma de preservar a identificação das escolas, a escola situada na região central será chamada de escola estadual X e a escola localizada na região periférica da cidade será identificada como escola estadual Y.

As escolas foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: escolas que atendem somente o ensino fundamental (anos finais) da educação básica que correspondem às etapas do 6º ao 9º ano; escolas que possuem um quadro de educadores entre 10 (dez) e 20 (vinte) professores efetivos que lecionam em sala de aula nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia; e escolas que não sejam militarizadas.

A escola estadual X, localizada na região central da cidade de Boa Vista, atende somente alunos do 6º ao 9º ano. De acordo com os dados da escola, possui 587 (quinhentos e oitenta e sete) alunos matriculados, divididos em 24 (vinte e quatro) turmas, sendo 12 (doze) no turno matutino e 12 (doze) no turno vespertino.

Já a escola estadual Y, situada na periferia da cidade de Boa Vista, atende somente alunos do ensino fundamental. Com base nos dados da escola, possui 651 (seiscentos e cinquenta e um) alunos matriculados, com 11 (onze) turmas no turno da manhã e 11 (onze) turmas no turno da tarde.

A pesquisa de campo foi realizada no mês de março de 2024 e contou com a participação de 24 (vinte e quatro) professores da rede estadual de ensino, sendo 13 (treze) professores da escola estadual X e 11 (onze) professores da escola estadual Y, todos com cargos efetivos.

Antes de iniciar a pesquisa, cada participante teve acesso para leitura e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. É importante destacar que cada docente no momento da entrevista foi informado sobre a preservação da identidade de acordo com os protocolos de sigilos do Comitê.

Os professores que participaram da pesquisa possuem formações diversificadas, sendo 33,33% em licenciatura em Matemática; 29,16% licenciatura

em Português; 16,67% licenciatura em Ciências; 12,5% licenciatura em História e 8,33% licenciatura em Geografia.

A seguir são descritos na Tabela 1 características dos professores que compõem o perfil dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Questões		Escola X	Escola Y
Nível de instrução	Apenas licenciatura	15%	27%
	Especialização	54%	73%
	Mestrado	31%	-
Tempo de serviço	De 1 a 5 anos	8%	9%
	De 11 a 15 anos	8%	-
	De 16 a 20 anos	23%	18%
	Acima de 20 anos	61%	73%
Carga horária em Sala de aula	20 horas/aulas	38%	54%
	26 horas/aulas	62%	46%
Computador em casa	Um computador com acesso à internet	69%	82%
	Mais de um computador com acesso à internet	31%	18%
Curso de informática	Realizou curso de informática	54%	73%
	Não realizou curso de informática	46%	27%
Uso da internet	Sabem navegar na internet	100%	100%

Fonte: dados da pesquisa (2024)

A seguir, estão descritos na Tabela 2 as características de cada escola, desde a organização pedagógica até a estrutura física.

Tabela 2 – Perfil das escolas participantes da pesquisa

Características	Escola X	Escola Y
	Quantidade	Quantidade
Gestor administrativo	01	01
Coordenador pedagógico	01	01
Orientador educacional	02	02
Apoio pedagógico	-	-
Sala de leitura	01	01
Biblioteca	01	01
Sala de informática	01	-
Número de professores	13	11
Número de alunos	587	651
Número de turmas	24	22

Fonte: dados da pesquisa (2024)

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para o procedimento da coleta de dados, foram utilizadas as técnicas do questionário com perguntas fechadas aplicadas aos participantes da pesquisa e a entrevista individual com perguntas semiestruturadas. Vale ressaltar que técnicas de pesquisa, de acordo com Severino (2013, p. 107), “são procedimentos operacionais que servem de mediação para a realização das pesquisas”. Para tanto, as técnicas são usadas especificamente para coletar, averiguar e decifrar dados em um trabalho.

A princípio, foi utilizada a técnica do questionário aos professores das escolas em estudo como forma de conhecer o perfil dos educadores. Para Severino (2013), o questionário se refere a questões sistematicamente vinculadas, para o

levantamento de informações escritas, com objetivo de conhecer a opinião dos pesquisados sobre determinado tema estudado. Após a aplicação do questionário, utilizamos a técnica da entrevista. De acordo com Severino (2013, p. 108), a entrevista é uma:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente, solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área de Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Para a realização da entrevista, foi utilizado um gravador de voz com o uso do celular para que posteriormente as entrevistas fossem transcritas na sua totalidade e acessadas na etapa de análise. Tanto o questionário quanto a entrevista foram realizadas no mês de março de 2024 após a aprovação do Comitê de Ética.

A pesquisa de campo foi organizada da seguinte maneira: em cada escola, houve um espaço reservado para a pesquisadora realizar a pesquisa. A pesquisadora recebia individualmente cada professor e entregava em mãos o TCLE para assinatura, em seguida, o participante respondia ao questionário, assinalando as alternativas de cada questão, e, por último, a pesquisadora com o roteiro das questões fazia as perguntas da entrevista, gravando todas as respostas com o auxílio do aparelho celular.

Como citado anteriormente, o questionário era constituído por questões fechadas, focadas mais em informações pontuais, como a idade, a área de atuação, formação acadêmica, tempo de serviço e carga horária de aula. A entrevista se referia à temática deste estudo, formada por perguntas abertas. A pesquisa qualitativa é mais complexa quando se trata da análise de dados, pois nem sempre os resultados podem ser convertidos em números. Nesse caso, é necessário escolher adequadamente a técnica de análise de dados que contribua para a conclusão a respeito do que foi pesquisado.

Nesse sentido, a análise de dados se deu por meio da técnica de análise de conteúdo como forma de interpretar as respostas recolhidas. Bardin (2016, p. 48) descreve que a análise de conteúdo corresponde a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Vale ressaltar que, na utilização da técnica da análise de conteúdo de Bardin, são descritas três fases pelas quais os dados são analisados, são elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, respectivamente.

A fase da pré-análise, como cita Bardin (2016, p. 125), “é a fase de organização propriamente dita”. Nessa fase, acontece a separação e a arrumação dos conteúdos, ou seja, um apanhado geral do material que servirá de guia para as hipóteses e objetivos da pesquisa.

A segunda fase pode ser descrita também como a fase da interpretação que estabelece os critérios, a partir do banco de dados e demarca as informações a serem analisadas. Bardin (2016, p. 131) descreve essa fase como “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Assim, o investigador está incumbido de realizar a codificação e descobrir as categorias que serão significativas em conformidade com os conteúdos de uma fala que será organizada.

Na terceira e última fase, o investigador sugere deduções e apresenta interpretações, comunicando-se com o quadro teórico esboçado no início da pesquisa. Nessa fase, pode-se estabelecer outras considerações ao redor de novas áreas teóricas e interpretativas apresentadas a partir do estudo do material levantado.

Os dados da pesquisa foram analisados com o objetivo de assegurar confiabilidade na pesquisa qualitativa. Para isso, o auxílio com os recursos gráficos, tabelas e quadros facilitou uma melhor organização das respostas alcançadas. Na sequência, são apresentados aspectos da fundamentação teórica da pesquisa com discussões pertinentes ao objetivo deste trabalho.

3 CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

As políticas públicas são mecanismos que o Estado utiliza para realizar e/ou garantir os direitos individuais e coletivos de maneira efetiva, com a finalidade de assegurar que todo cidadão tenha uma vida digna e livre. Por esse motivo, as políticas públicas são instrumentos fundamentais para atender aos interesses da sociedade. A respeito da conceituação de política pública, Lopes e Neto (2020, p. 3-4) esclarecem o significado do termo:

[...] o termo *política* deriva de sua referência grega, *politikó*, que denota a expressão de participação dos sujeitos e/ou cidadãos nas deliberações dos rumos de desenvolvimento de seus espaços de vida. [...] O termo *pública*, que constitui a terminologia “políticas públicas”, é do latim. Significa a coisa que é singular ou própria do povo ou que dele demanda, tendo em vista uma questão de fundo ligada à qualidade de vida da população.

Desse modo, tratar as políticas públicas com compromisso implica garantir bem-estar para todos os cidadãos. Secchi (2017) afirma que a política pública deve ser vista como um direcionamento de ações para combater algum problema público. A partir dessa concepção, compreendemos que as políticas públicas podem impactar positivamente na vida do cidadão, desde que seja elaborada e implementada com seriedade.

As políticas públicas devem obedecer aos princípios da legislação, tratando de problemas públicos, assim como as políticas públicas educacionais que tratam especificamente de assuntos relacionados à educação garantidos pela Constituição Federal. O artigo 205 da Constituição Federal declara que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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 (Brasil, 1988).

Em concordância ao que diz a Constituição Federal, as políticas públicas educacionais devem promover ações que garantam que cada indivíduo exerça a cidadania, tenha qualificação para o mercado de trabalho e se desenvolva de forma integral e igualitária. Ainda a respeito de políticas públicas educacionais, Oliveira

(2010, p. 4) destaca o direcionamento das políticas educacionais para a educação formal e institucionalizada:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Dessa forma, as políticas públicas educacionais dizem respeito a tudo aquilo que o Poder Público deve e pode fazer sobre a educação, disponibilizando assistência integral para as escolas, para que seja oferecido um ensino digno e igualitário para a sociedade. Observando a história da educação, podemos considerar que a destinação de recursos públicos financeiros à educação sempre nos pareceu ser escassa.

Nesse sentido, segundo Saviani (2008, p. 8), essa escassez vem desde os tempos dos jesuítas: “Nessa condição cabia à coroa manter o ensino, mas o rei enviava verbas para a manutenção e as vestimentas dos jesuítas; não para as construções”. Na história da educação brasileira, a responsabilidade do Estado para com a educação fica caracterizada pela descontinuidade nas políticas educacionais que acabam se tornando apenas política de governo e não política de Estado. Segundo Saviani (2008, p. 11):

[...] prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente, o problema será resolvido.

Resta claro que a criação de políticas públicas educacionais deve ir além da representatividade de política de governo. A formulação da política educacional deve ser baseada nas necessidades educacionais determinadas na esfera da ciência pedagógica, com objetivo de reduzir as desigualdades educacionais (Saviani, 2017).

Partindo dessa perspectiva, as políticas públicas educacionais são instrumentos de ação que devem garantir não só o acesso à educação, como

também a permanência nela por meio de ações governamentais e que não sejam cerceados os direitos do aluno garantidos na Constituição Federal. Saviani (2011) destaca a importância de políticas públicas educacionais na construção de uma educação de qualidade que possa assegurar os direitos e os benefícios da educação para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do país.

As políticas educacionais sempre apresentaram variações, desde os primeiros ensinamentos ministrados no Brasil pelos jesuítas, muitas mudanças ocorreram no sentido de universalizar o ensino. Houve três momentos característicos da política pública educacional durante o século XX:

O primeiro período corresponde ao protagonismo dos Estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias [...]. O segundo período [...] traz à tona o protagonismo da União que busca regulamentar o ensino em todo o país [...]. O terceiro período [...] corresponde às iniciativas para unificar a regulamentação do ensino [...] (Stephanou; Bastos, 2005, p. 30).

Esses períodos foram constituídos por inúmeras reformas educacionais no país, com a reestruturação do ensino público sobre os mais diversos aspectos relacionados ao currículo, à avaliação, aos recursos financeiros, dentre outros. Sobre as mudanças ocorridas nos anos 1990, Moura e Oliveira (2022, p. 67) denunciam a estratégia velada pela promoção de um direito público:

[...] reformas ocorridas no Brasil nos anos de 1990 e subsequentes, servindo como norteadores para as mudanças educacionais que tiveram como foco a oferta, o acesso e a permanência à escola, de sujeitos entendidos como marginalizados historicamente, a saber: mulheres, grupos étnicos, pobres, camponeses, evidenciando uma segmentação da classe trabalhadora, uma estratégia do capital para desestruturação e enfraquecimento da luta de classes por uma sociedade justa e igualitária.

Como podemos notar, a educação do país passou por várias mudanças, resultando em algumas melhorias, mas não o suficiente para resolver os problemas existenciais da educação. Não se trata apenas de oferecer ensino gratuito, é necessário também promover ações que contribuam para a permanência do aluno na escola. E ir além, conforme apontado por Duarte (2004, p. 115):

[...] o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do

mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade.

Apesar de algumas mudanças ocorridas no campo das políticas públicas educacionais, ainda é possível perceber que muitas escolas continuam sem materiais adequados para os alunos e os professores sem suporte necessário para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Sem dúvida, as mudanças ocorridas nos anos anteriores não tinham como prioridade a qualidade da educação e sim estruturar cada vez mais o sistema educacional por meio da dominação da classe elitista. As reformas, de acordo com Oliveira (2011, p. 326):

[...] tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada.

As reformas educacionais ocorridas ao longo dos anos contaram com a participação marcante de Organismos Internacionais Multilaterais que propulsionaram as mudanças com base no modelo do capitalismo. Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) afirmam que:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes.

Nesse aspecto, as reformas neoliberais são cada vez mais consolidadas por meio da presença de organismos e políticas internacionais que difundem suas concepções dominantes. A educação precisa de políticas de Estado e, para que isso aconteça, é necessário que haja uma relação harmoniosa entre União, Estados e Municípios, sem o risco da quebra de acordos governamentais com mudanças políticas ou/e grupos partidários. As políticas de Estado devem ser sólidas e sem intervenção partidária, para que se evitem mudanças que possam prejudicar ações que estão dando certo.

Somente com políticas públicas voltadas às reais necessidades da sociedade é que o país pode avançar. Todos os setores da sociedade, principalmente a educação, precisam de políticas de Estado, independentemente do grupo político no poder, as ações para combater as desigualdades educacionais necessitam ser consolidadas, a fim de promover equidade e qualidade educacional. Para a educação, as políticas públicas são importantes garantias de um ensino que favoreça não só a aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral dos alunos, diminuindo a evasão e o abandono escolar.

[...] é preciso investimento em políticas públicas educacionais comprometidas com a formação das novas gerações e dedicadas a disponibilizar a esses alunos o acesso aos campos da ciência, da arte e da filosofia, como forma de ofertar aos sujeitos o desenvolvimento nas suas máximas possibilidades (Johann; Malanthen, 2021, p. 135).

O Brasil precisa de políticas públicas educacionais “[...] para colocar a educação brasileira num patamar civilizado” (Saviani, 2008, p. 15) e que atendam de fato os interesses da sociedade como um todo e não apenas uma minoria da população. Assim, o delineamento de políticas públicas educacionais efetivas e eficientes deve necessariamente passar pela ampliação de recursos públicos destinados para o ensino público no país.

Na seção seguinte deste trabalho, buscamos trazer os processos de construção da BNCC como política pública educacional brasileira no contexto das políticas públicas para a educação básica, relacionando a recomposição da aprendizagem como política pública elaborada para desenvolver as habilidades essenciais dos alunos no cenário pós-pandemia.

3.1 DA LDB À BNCC

Ao longo de toda a história educacional brasileira, ocorreram várias reformas com o objetivo declarado de expandir e melhorar o sistema de ensino em todos os segmentos da educação básica. Nesse direcionamento, foi sancionada a Lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), abrangendo toda educação básica e estabelecendo as diretrizes, a organização e a estrutura do ensino do país. Uma das mudanças provocadas pela

LDB foi a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, visando a ampliação do acesso à educação básica (Oliveira, 2011).

A LDB é o fundamento para a educação no Brasil e, ao longo dos anos, foram inseridas várias atualizações por meio de leis sancionadas pelo governo federal, expressando todas as diretrizes, princípios, finalidades, organização, composição, direitos e deveres fundamentais para que o ensino do país tenha êxito. Como um desdobramento previsto na LDB, uma das recentes mudanças no sistema educacional foi a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política pública, aprovada com o objetivo de organizar o sistema de educação, isto é, padronizar o ensino no país.

A BNCC é um documento de caráter normativo que passa a nortear os currículos de toda rede de ensino, seja ela pública ou privada, determinando competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas nos alunos durante toda a escolarização. Nesse contexto de reformas educacionais, a BNCC é vista por seus formuladores como uma política pública de educação, que visa solucionar os problemas do sistema educacional. Segundo Schmidt (2018), as políticas públicas são uma forma recente de atender às demandas sociais, modalidade tardia de cuidar do que é público.

Há muito tempo, o Brasil se encontra em um patamar baixo em comparação a outros países no ranking qualidade de oferta educativa. Segundo os critérios do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)³, o Brasil ainda não alcançou a média obtida pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Vale ressaltar que a qualidade de ensino a que se refere o Pisa é determinada “[...] pelo discurso do crescimento econômico, da competitividade em um mundo global [...]” (Pereira, 2018, p. 110).

Diante dessa realidade que resulta em desigualdade educacional, as instituições privadas, visando seus próprios interesses, defendem que existe a necessidade de políticas públicas que possam contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade do educando. Nesse sentido, esse tipo de discurso

³ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola (Brasil, 2018).

revela que a qualidade do ensino é medida pelo fator econômico, levando em consideração as demandas do mercado de trabalho.

No Brasil, existem várias dessas instituições que têm concepções formadas a respeito de políticas públicas para desenvolvimento do ensino no país, assumindo que, para a educação pública avançar, é necessário investir na construção de uma base nacional comum orientando as escolas sobre como e o que deve ser ensinado sem levar em consideração as particularidades de cada região, de cada escola e de cada aluno. Partindo dessa lógica, empresas privadas, com tais objetivos, em parcerias com órgãos governamentais elaboraram a BNCC baseando-se nos princípios da Constituição Federal (CF), que, por sua vez, faz referência à necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Em seu artigo 210, dispõe que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

A partir dos apontamentos da Constituição Federal de 1988, motivou-se a elaboração de documentos que pudessem subsidiar a criação de uma base comum para toda educação, independentemente de ser instituição de ensino público ou privado. A LDB, Lei 9.394/96, no artigo 26, corrobora essa diretriz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A partir desse cenário, houve então uma mobilização de algumas instituições privadas para articular a elaboração da BNCC e a sua implementação na rede de ensino com a justificativa de servir de base para confecção de propostas curriculares, tendo como fundamento as garantias da aprendizagem e desenvolvimento do ensino (Brasil, 2016). Assim, a BNCC foi homologada no fim do ano de 2017, por meio da Portaria n.º 1570. Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu e orientou a implementação da BNCC por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, constituindo então a Base Nacional Comum Curricular com uma padronização do ensino nacional contemplando toda educação básica.

A BNCC foi instituída e aprovada com o objetivo de tornar-se uma estrutura basilar na construção dos currículos escolares (Johann; Malanchen, 2021). Além disso, a BNCC acabou servindo também para modificar o processo de avaliação escolar, isto é, levando também a uma padronização nas avaliações realizadas nas escolas, como também dos processos formativos de professores da educação básica.

Apesar de não ser o foco do presente estudo avaliar os impactos da BNCC na formação dos professores, cabe destacar que entendemos como uma espécie de retrocesso e até mesmo um ponto controverso o fato do MEC apontar que a formação de professores passará por orientações norteadas pelas regras da BNCC, isto é, os professores precisarão desenvolver competências e habilidades “baseadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. [...] Para cada dimensão, estão previstas quatro competências específicas” (Brasil, 2018). Com isso, o formato dessas diretrizes aponta como o professor deverá ensinar, reestruturando a formação inicial e continuada dos docentes.

É fundamental destacar que, para que a BNCC fosse implementada na rede de ensino de todo o Brasil, houve grandes articulações entre várias entidades governamentais e agentes do setor privado para a construção dessa política pública. Macedo (2019) fala que a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed⁴), juntamente a algumas das empresas do setor privado, descritas ao longo do texto, foram os que mais se dedicaram no processo de implementação da BNCC.

Uma das instituições privadas que mais se dedicou para que a BNCC fosse implantada no Brasil foi a Fundação Lemann, responsável por lançar o guia de implementação da BNCC.

O Movimento pela Base e a Fundação Lemann investiram fortemente em estudos que se dedicavam a analisar os sistemas educacionais de outros países, com efeito, encaminhavam orientações para serem consideradas dentro do texto da BNCC (Johann; Malanchen, 2021, p. 148).

⁴ O Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação fundada em 1986, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Entre suas finalidades está a integração das redes estaduais de educação e a participação dos estados na construção das políticas nacionais, além da colaboração entre as unidades federativas.

Esse trabalho articulado pelos diretores do Movimento Pela Base (MPB)⁵, financiado pela Fundação Lemann, resultou, de acordo com eles, na promoção de consultas públicas para a elaboração da BNCC com participação de vários setores da sociedade, na qual gestores, professores, coordenadores foram “[...] convidados a se debruçar sobre a BNCC para entender por que ela é tão importante, como foi construída, de que forma está estruturada e como vai impactar o dia a dia em sala de aula” (Movimento pela Base, 2018).

Nessa perspectiva, a BNCC é vista pelos seus idealizadores como política pública que busca solucionar os principais problemas enfrentados pela educação do Brasil. Todavia, Girotto (2019, p. 19) afirma que “a BNCC não se configura como política educacional prioritária no atual contexto da educação pública brasileira para o enfrentamento do problema da qualidade educacional”, pois ela não leva em consideração as condições materiais das escolas do Brasil.

A Fundação Lemann “[...] conseguiu apoio para essa política pública por meio de uma elaborada estratégia de mídia” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 578), em que pessoas foram instruídas para influenciar a sociedade, mediante os meios de comunicação associados ao Ministério de Educação (MEC), propagando o discurso de igualdade e qualidade educacional. Os críticos à BNCC apontam que a proposta para a elaboração de uma única base para o sistema nacional de ensino nasce a partir do interesse do capitalismo mundial, isto é, mão de obra que atenda a necessidade do mercado de trabalho do século XXI.

Com mudanças ocorrendo frequentemente, o mercado de trabalho ficou mais exigente, a classe trabalhadora precisa não só de habilidades, mas também de competências, para serem inseridos nos ramos de atividades produtivas. Para as empresas que visam preponderantemente o lucro financeiro, pouco importa a formação humana, o que lhes interessa é saber se as escolas estão qualificando trabalhadores que saibam lidar com as novas tecnologias.

É nesse sentido que o capital espera que a educação como um todo desenvolva tais habilidades e competências, a fim de que os estudantes estejam aptos a exercer funções que atendam às necessidades mercantilistas, gerando mais lucros para as empresas privadas. Com todo o aparato para que a BNCC fosse

⁵ O Movimento pela Base é uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, dedica-se a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio (Movimento Pela Base, 2024).

construída, pode-se dizer então que ela se tornou uma das políticas públicas mais marcantes para a educação no país até então, mais uma vez com a influência das instituições privadas.

Na seção a seguir, discutimos sobre a participação e os interesses das instituições privadas no contexto das políticas públicas educacionais, com o intuito de fazer prevalecer um ensino voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

3.2 EMBATE PÚBLICO X PRIVADO NA BNCC

As instituições privadas demonstram muito interesse na educação pública ao longo da história. Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 568), “As tentativas das fundações de construir ‘movimentos’ por trás de suas iniciativas de política pública não são novidade [...]”. Apesar de parecer boas intenções, há outro tipo de interesse que motiva a participação das instituições privadas no setor educacional. Desse modo, em entrevista ao repórter Fritz Nunes do site da Sedufsm, no ano de 2023, Saviani apontou que:

[...] as entidades privadas que, atuando no campo da educação, vêm assediando os órgãos públicos de ensino seja para influenciar as políticas educacionais na direção de seus interesses, seja para vender seus produtos para as redes públicas de ensino, seja, ainda, para assumir a gestão de escolas e redes de ensino público por meio das ditas parcerias público-privadas e as chamadas Organizações Sociais, às quais vem sendo transferida a gestão de redes de escolas públicas por parte de alguns estados e municípios. (Saviani, 2023).

O MEC, por meio das mídias, afirma que os objetivos do apoio das instituições privadas na educação pública são o combate à pobreza, diminuição das desigualdades educacionais e elevação da qualidade do ensino, aliás, a alegação da qualidade educacional no país é um dos principais discursos defendidos pelos grupos privados. Vejamos o que dizem Araújo e Aguiar (2010, p. 56):

O termo qualidade, como se vê, é impregnado de conteúdos e significados ideológicos. Nesse sentido, cada grupo social abraça a causa da qualidade na educação, vislumbrando a manutenção de seus interesses e, quem sabe, a elevação de sua posição na pirâmide social. [...]. Nessa visão, a escola não deve incentivar o cultivo da sensibilidade e habilidades individuais. Deve, tão somente, preparar o ser para o mundo do trabalho, “talhá-lo” para futura servidão.

Partindo desse princípio capitalista, a qualidade educacional nas escolas públicas passou a ser estabelecida por meio dos padrões mercantilistas. Ao que parece, essa qualidade é baseada nos princípios empresariais, que medem a qualidade do ensino por meio do desenvolvimento de habilidades e competências que atendam o mercado de trabalho. Azevedo (2007, p. 1) denuncia que:

A QUALIDADE do ensino tem sido foco de discussão intensa, especialmente na educação pública. Educadores, dirigentes políticos, mídia e, nos últimos tempos, economistas, empresários, consultores empresariais e técnicos em planejamento têm ocupado boa parte do espaço dos educadores, emitindo receitas, soluções técnicas e, não raro, sugerindo a incompetência dos educadores para produzir soluções que empolguem a qualificação do ensino. Essa invasão de profissionais não identificados ou não envolvidos com as atividades do campo educacional merece uma reflexão.

Por meio desse discurso, o Estado transfere sua responsabilidade para com a educação para o setor privado com a justificativa da melhoria da qualidade do ensino. Contudo, o que há por trás desses discursos são os interesses capitalistas que atendam o mercado de trabalho como forma de gerar lucros para suas empresas. Do mesmo modo, Freitas (2012, p. 387) defende que

A tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas.

Para tais instituições, como meio de conseguir esse real objetivo, é necessário fazer reformas nos currículos, nas avaliações, assim como também na formação docente para que tudo esteja dentro dos interesses dessas instituições. Para tanto, o setor privado investe muito financeiramente e com estratégias bem alicerçadas no capitalismo, estabelecendo, dessa forma, o seu padrão de qualidade educacional e minimizando a autonomia dos profissionais da educação.

A redução da autonomia dos educadores corresponde à visão de que as instituições privadas têm em relação aos docentes, isto é, para eles, existe uma desqualificação dos professores para o desempenho do ensino com qualidade. Sendo assim, observamos que o objetivo desses investimentos é a reprodução de

conteúdos e metodologias, de acordo com o que eles decidem que deve ser ensinado e não o que os professores compreendem como relevante.

Nesse contexto, Adrião e Peroni (2009, p. 111) comentam que “as parcerias que incidem diretamente no desenho da política educacional, muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber ‘tudo pronto’”. Semelhantemente a esse posicionamento, Shiroma e Evangelista (2015) afirmam que a interferência das agências financeiras na educação, por meio da produção de resultados, está cada vez maior como forma de influenciar o trabalho docente.

Certamente, diante dessa visão mercantilista, o que se prolifera é a informação deturpada de que são os movimentos sociais que tentam barrar o suposto avanço que as agências financiadoras afirmam realizar no setor educacional. Dessa forma, Freitas (2012, p. 386) faz um alerta para aqueles que são contra a presença das instituições privadas nas políticas públicas educacionais “a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública *com gestão pública*”. Isto é, precisamos reivindicar o direito e os anseios populares de uma educação gratuita e de qualidade para todos.

Nessa linha de Freitas, Saviani, em entrevista cedida ao site da Sedufsm, no ano de 2023, comentou a respeito da participação dos grupos privados na educação pública, sugere aos órgãos educacionais competentes que “impõe-se, pois, o retorno à exigência de que a participação da iniciativa privada na área de educação seja limitada às entidades sem fins lucrativos”, visto que a educação pública não pode continuar sendo comercializada e o conhecimento sendo sonogado à classe que dela necessita. Como se pode ver, a educação pública do Brasil é assediada constantemente por aqueles que defendem a todo custo a privatização do ensino e querem a participação unânime nos fundos destinados à educação pública. Dourado (2016, p. 11) ressalta que:

A compreensão do fundo público bem como do uso que se faz deste têm sido objeto de argumentos éticos e políticos distintos, considerando a polarização histórica entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado.

Decerto, esse interesse dos grupos privados em administrar o ensino público, gerenciando os recursos alocados para esse setor, deve-se pelo fato de que privatizando o ensino público vão lucrar com vendas de pacotes educacionais, materiais didáticos, consultorias, entre outros serviços. Gumbowsky e Marchesan (2022, p. 411) seguramente afirmam que “ao padronizar currículos, cria um ambiente propício à comercialização de materiais didáticos e plataformas educacionais, o que pode contribuir para o fomento e expansão dos monopólios educacionais”.

Com isso, a prática pedagógica se resume a uma padronização de ensino, enfraquecendo os conhecimentos necessários para a emancipação dos alunos. “Não faltaram, entretanto, reformadores que viam na educação do povo a melhor forma de amansá-lo e trazê-lo ao redil da nova ordem ou da velha, [...]” (Enguita, 1989, p. 112). Partindo dessa ideia de serviços privados e geração de lucros, as entidades não estatais implementaram a Base Nacional na rede pública de ensino do país, haja vista que a BNCC, como menciona Caetano (2020, p. 68):

[...] demanda mudanças estruturais nos processos pedagógicos [...], a opção política das redes de educação, é a contratação de instituições privadas para assessorar a construção do currículo, planos de estudos, PPP, formação de professores e inclusive de sistemas apostilados.

Todavia, para que essa implementação acontecesse, foi necessária a substituição de profissionais da educação por pessoas ligadas às áreas empresariais para a elaboração e conseqüentemente a implantação da BNCC no sistema de ensino. Na época em que houve a elaboração da BNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, de acordo com o MEC, tem “por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”, era composto por representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e classe empresarial (Movimento pela Base).

Segundo Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 156), a BNCC

[...] é fruto de pressões políticas e de arranjos realizados no âmbito da nova composição do Ministério da Educação, em diálogo com o setor empresarial (Fundação Lemann), organizações não-governamentais (Todos para a Educação) e parte da classe política, [...].

Diante desse anseio pelo “novo”, “inovador” e “moderno” modelo de gestão da educação, discurso oferecido pelas instituições que visam a educação como meio para angariar recursos financeiros, as empresas privadas ganharam seu espaço e, de certa forma, retiraram o espaço dos protagonistas da educação. Nesse sentido, Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418) afirmam que “as reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos, comunidade escolar – e apresenta-se como uma afronta à democracia.”

Assim, a educação deixa de ser um direito e passa a ser vista como um serviço passível de precificação e que contabilize valores às instituições privadas. Partindo dessa visão, o que se pode esperar dessas mudanças educacionais é o retrocesso na democratização do ensino público podendo a autonomia dos educadores na ação pedagógica. A esse respeito, as autoras afirmam ainda que:

Com a naturalização do privado no público, a democratização da educação e da escola retrocedem, há um esvaziamento da participação, autonomia e transparência dos sistemas e as políticas de educação são impressas de cima para baixo, de fora para dentro (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 422).

Diante do exposto, são pertinentes as observações feitas quanto ao interesse das fundações privadas na educação pública ser concentrado no controle do que é ensinado nas escolas pelos docentes para que o resultado seja mão de obra que atenda as demandas do mercado de trabalho do século XXI. Ressalta-se ainda que as mudanças ocorridas nas políticas públicas educacionais, desde antigamente até os dias atuais, sempre tiveram o discurso de uma educação pública de qualidade e igualitária. Todavia, na prática, o que temos visto são concepções favoráveis à expansão do capitalismo por meio de uma educação pública precária de conhecimentos que favoreça o desenvolvimento integral do aluno.

[...] as políticas educacionais brasileiras estariam atendendo a princípios de organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, cuja visão sobre qualidade de educação e de ensino vem intervindo fortemente em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida na escola pública à medida que disponibilizam às camadas mais pobres da população uma educação que restringe as possibilidades de desenvolvimento dos alunos a interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo do trabalho. (Freitas; Libâneo, 2018, p. 25).

Com isso, é perceptível que o grupo privado sempre esteve presente na elaboração de políticas públicas educacionais com o intuito de ter a demanda empresarial atendida pela classe trabalhadora. Nesse pensamento, a educação avança cada vez mais para um sistema que prioriza apenas a formação do indivíduo para atuar no mundo do trabalho.

Sob essa perspectiva, o quadro que temos é o de uma educação pública vista como uma mercadoria capaz de gerar lucros, tendo como parâmetro de qualidade o desenvolvimento das habilidades e competências para a produtividade mercantilista. No capítulo seguinte, buscamos entender como esse tipo de visão afetou o momento histórico vivenciado na educação com o advento da pandemia do coronavírus, evidenciando ainda mais as desigualdades educacionais no país e penalizando os menos favorecidos.

4 ENSINO REMOTO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em fevereiro de 2020, a covid-19 foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, exigindo de todos os governantes do mundo ações emergenciais em várias áreas, com intuito de conter o avanço da doença, levando a população mundial ao isolamento social e conseqüentemente afetando vários setores da sociedade organizada. A pandemia revelou várias deficiências que o Brasil tinha e ainda tem. O país não estava preparado para uma doença de tamanha magnitude, e as conseqüências são sentidas até nos dias de hoje em todas as camadas da sociedade, expondo as problemáticas que existiam em vários setores, principalmente na educação.

Diante desse cenário pandêmico, as aulas presenciais foram suspensas, com a conseqüente implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), por meio de decretos governamentais. A Tabela 3, a seguir, apresenta as principais medidas adotadas pelo Governo Federal para a organização do ensino durante a pandemia.

Tabela 3 – Legislações federais para organização do ensino na pandemia

ORD.	LEGISLAÇÕES FEDERAIS	DESCRIÇÃO
1	Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020).	Ato normativo que trata a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do Coronavírus. A portaria, criada pelo Ministério da Educação (MEC), orienta as instituições de ensino na transição das aulas presenciais para as aulas remotas.
2	Medida Provisória n.º 934, de 1 de abril de 2020 (Brasil, 2020).	Ato com força de lei, adotado pelo Governo Federal no ano de 2020 estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência em saúde pública, desobrigando as instituições de ensino a cumprir integralmente os 200 dias letivos.
3	Parecer CNE/CP n.º 05, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020).	Documento técnico fundamentado do Conselho Nacional de Educação que reorganiza o calendário escolar possibilitando a computação de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia. O parecer possibilita a reorganização do calendário escolar, levando em consideração as particularidades de cada instituição de ensino.

Fonte: adaptado pela autora, com base em Brasil (2022)

A partir dessas normativas, cada região, por meio das secretarias de educação locais, adotou como medida provisória a modalidade de ensino remoto mediante videoaulas e outros meios digitais, com o intuito de não parar o processo pedagógico. Todavia, é muito importante ressaltar que, apesar da criação dessas legislações durante a pandemia, conforme Souza, Bragança e Zientarski (2021, p. 153):

[...] houve negligência por parte do governo federal em criar políticas voltadas para a educação que beneficiassem a classe menos favorecida, uma vez que as legislações implantadas nos últimos meses são limitadas e não beneficiam os mais pobres, o que veio a culminar com milhares de crianças sem aulas, ou seja, um prejuízo sem precedente quando se entende a educação como política social para todos.

Dessa maneira, a pandemia se mostrou menos castigante apenas para a classe elitista. Assim, Santos (2020) afirma que os que mais sofrem com qualquer quarentena são os grupos sociais desfavorecidos, deixando à própria sorte os que são esquecidos frequentemente pelos órgãos competentes por estabelecer diretrizes e bases educacionais. A exemplo disso, uma pesquisa realizada pelo DataSenado mostra que, mesmo com o ensino remoto, parte dos estudantes não tinha conexão com a internet.

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (Agência Senado, 2020).

Nas escolas particulares, segundo a pesquisa, apenas 4% não tiveram acesso à internet durante as aulas remotas, mostrando a diferença entre a educação na rede pública e na rede privada. A análise dos dados apresentados abaixo ajuda a dimensionar a fragilidade da oferta de aulas remotas, não desenvolvidas de forma equitativa, principalmente por causa da internet.

[...] há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (Andes-SN, 2020, p. 14).

Diante disso, Jabonero (2020) ressalta que a covid-19 apresentou as deficiências do sistema educacional brasileiro, expondo as desigualdades do mundo digital e castigando os menos favorecidos, ajudando a entender que os alunos que não conseguiram acompanhar as aulas remotas por não terem acesso à internet foram os mais prejudicados.

Segundo dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicados em 2021, o ano de 2020 contou em média com 287 dias de suspensão das aulas presenciais. Ainda de acordo com o Censo Escolar publicado por meio do Inep, alguns estados brasileiros possuíam poucos recursos tecnológicos para as aulas remotas.

Um recurso importante para as escolas nos tempos atuais é a internet. Ao avaliar a disponibilidade de internet nas escolas da educação básica, percebe-se que esse recurso é pouco presente (proporção geral inferior a 60%) nos estados do Acre, Amazonas, Pará, Maranhão, Roraima e Amapá (Brasil, 2022).

Cabe salientar a realidade do estado de Roraima, um dos estados com menor índice de disponibilidade de internet nas escolas. E Boa Vista, local da pesquisa, destaca-se como município com um dos menores índices do país. Seu percentual é inferior a 31% (trinta e um por cento), de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022. Sendo assim, é possível dizer que, no período da pandemia, a qualidade da educação caiu no estado de Roraima.

Além do acesso à internet, outros recursos também eram necessários para que o ensino remoto acontecesse. Saviani e Galvão (2021) apontaram que para colocar em prática essa nova modalidade se faziam necessários equipamentos adequados para todos, internet de boa qualidade e formação para os docentes para o uso de tais tecnologias. Apesar dos elementos necessários apontados pelos autores para a inserção do ensino remoto, muitos estudantes não possuíam os recursos necessários, dificultando a continuidade dos estudos.

No contexto da normatização do ensino remoto, as legislações que organizaram o ensino durante a pandemia não se preocuparam com as condições necessárias para execução do planejamento, não levando em consideração as diferentes realidades de cada escola, pois o cenário de ensino de muitas escolas do país se difere das escolas dos centros urbanos.

Assim sendo, é relevante destacar que as escolas públicas não estavam equipadas minimamente para a nova modalidade de ensino. Conforme afirma Campanha (2020, s/p), “muitas escolas, sobretudo públicas, não possuem infraestrutura para essa modalidade, [...] professores com formação adequada [...] não estando, assim como os estudantes, aptos para essa alternativa”. Essas escolas precisavam e ainda precisam de melhorias na infraestrutura digital e na formação continuada para os professores quanto ao manuseio tecnológico.

Nóvoa (2020, p. 8) destaca que “ninguém estava preparado para esta situação, [...] revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico”. Isso significa que o ensino remoto não proporcionou a cada estudante os mesmos meios para estudar, ao contrário do que esperávamos, existiram alunos que a família não possuía sequer um aparelho celular para realizar as atividades. Ainda sobre o primeiro ano de ensino remoto, no cenário nacional, Bernardinelli e Almeida (2020, p. 937) pontuam que:

[...] muitos alunos irão perder o ano letivo de 2020, seja porque a instituição de ensino não conseguiu se adaptar à nova realidade e, dessa feita, não conseguiu oferecer o ensino remoto para seus alunos ou, ainda, porque o próprio aluno não teve condições de fazer um estudo à distância de maneira adequada, por falta de acesso a meios eletrônicos, como tablet, computador ou por não ter acesso a internet.

Certamente, os estudantes desprovidos de recursos financeiros foram os mais afetados pelo ensino remoto. Os dados disponibilizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) mostram que, no Brasil, em torno de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, mesmo estando matriculados em escolas, não tiveram acesso a algum tipo de atividade escolar, seja por meio de materiais impressos ou por meio digital.

Dessa maneira, o pós-pandemia mostrou da forma mais evidente possível os efeitos negativos na aprendizagem dos alunos, principalmente das escolas públicas, devido ao longo período de suspensão das aulas presenciais. Saviani e Galvão (2021, p. 42) reforçam que “no ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo”. Em face disso, a aprendizagem dos estudantes ficou defasada e somente com o retorno das aulas presenciais foi possível ter uma percepção mais nítida das consequências da pandemia na educação. Fato prenunciado por estudiosos, a partir da instauração

do ensino remoto, de acordo com Costin (2020, p. 10), “na volta às aulas, [...] poderemos entender melhor o impacto da COVID-19 na educação”.

À medida que a doença foi sendo controlada, com destaque para a contribuição da vacinação para essa conquista, as aulas presenciais em muitos estados brasileiros voltaram à sua rotina ainda no ano letivo de 2021. Nesse cenário pós-pandemia, a reorganização do ensino tornou-se extremamente importante diante dos percalços vividos durante as aulas remotas, analisando cuidadosamente as possibilidades de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, as autoridades educacionais têm feito discussões sobre “recomposição da aprendizagem”, a fim de minimizar as sequelas deixadas na educação pela pandemia. Em virtude disso, “[...] tornou-se cada vez mais presente a discussão da recomposição das aprendizagens não consolidadas durante o biênio pandêmico” (Damasceno; Chaves; Dias, 2022, p. 4). Algumas políticas públicas de recomposição têm sido criadas e implantadas em cada estado brasileiro de acordo com a realidade local, subsidiando o trabalho do professor.

É de grande importância destacar que o conceito de “recomposição”, como já mencionado anteriormente, ganhou relevância na educação, devido às falhas do ensino remoto durante a pandemia. Damasceno, Chaves e Dias (2022, p. 5) citam que “[...] O termo ganhou destaque, após a compreensão de que não estamos recuperando, já que muitos alunos sequer tiveram a oportunidade de aprender durante o isolamento social, mas sim de recompor a aprendizagem”.

É importante destacar também que a utilização desse termo neste trabalho não significa que o entendamos como a melhor designação para essa política pública que traz em seu discurso a melhoria da qualidade do ensino dos alunos das escolas públicas pós-pandemia. O termo “recomposição” está sendo mencionado por não termos outro que melhor defina as políticas públicas educacionais pós-pandemia. Porém, não podemos esquecer que, na origem da terminologia recomposição, é possível enxergar os interesses do setor privado na educação pública do país.

A seção a seguir traz apontamentos relevantes sobre a recomposição da aprendizagem nas escolas públicas, bem como um breve estudo sobre o surgimento desse termo e sobre os seus idealizadores.

4.1 A ESCOLA PÚBLICA E A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

A escola é uma instituição social, que deve servir à sociedade de modo geral e a educação que se oferece por meio dela pode contribuir para a emancipação ou alienação do ser humano. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 421) afirma que “a educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, [...] a humanidade”. Portanto, podemos afirmar que a escola é um lugar de transformação social, além de ser um ambiente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é necessário que sejam garantidos os direitos dos professores de ensinarem com liberdade e suporte adequado e garantido aos alunos o direito de desenvolverem diversas habilidades que não estão, necessariamente, relacionadas ao mercado de trabalho, como preveem as instituições privadas em seu discurso meritocrático.

Ao longo da historicidade educacional, a escola adquiriu algumas funções sociais, caracterizadas de acordo com o período em que as mudanças sociais e econômicas aconteciam. Saviani (1999, 2011) aborda as práticas pedagógicas que começaram a surgir no Brasil no final do século XIX e que influenciaram diferentes funções sociais atreladas à escola. Durante o período em que o setor econômico estava mais voltado para o agrário, a escola era vista apenas como lugar de transmissão de conteúdo, focando mais na quantidade do ensino do que na qualidade. Nesse período, a aprendizagem consistia na memorização de informações, o professor era o único que detinha conhecimento, cabendo ao aluno seguir atentamente o que lhe era transmitido (Saviani, 1999).

No final do século XIX, a escola passou a ter nova função social, influenciada pelo capitalismo. Segundo Saviani (2011, p. 191):

[...] o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura.

Aos poucos, o capitalismo industrial já estava fazendo parte do Brasil e, nesse novo cenário da economia, a Escola Nova estava tomando o lugar da Escola Tradicional e definindo o papel da escola como lugar que facilita a aprendizagem, valorizando a interação aluno e professor.

Outra tendência pedagógica pela qual a educação passou foi a Escola Tecnicista moldada pelo novo cenário que estava sendo constituído no Brasil. Os meios de produção estavam sendo aprimorados e necessitavam de mão de obra que atendesse a essa demanda de forma competente e barata. Nesse contexto, a escola passou a ter uma nova função, formar trabalhadores para servir o sistema capitalista, em uma tendência pedagógica que valoriza o “aprender a fazer”. Aos poucos, novas teorias se apresentaram no campo educacional, com destaque para as Teorias Crítico-reprodutivistas, as quais definem a classe trabalhadora como marginalizada. Segundo Saviani (1999, p. 32):

[...] marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.

Portanto, a função social da escola apontada nessas teorias tem sido de fortalecer a classe dominante, reproduzindo as desigualdades sociais, retirando do ensino os conteúdos críticos para impedir a luta de classe por equidade educacional. Sob essa visão, Oliveira (1987, p. 94) afirma que:

É importante ao poder instituído que grande parte da população, pertencente a certas camadas sociais, não domine o saber escolar, constituindo-se assim presa fácil desse poder. Isto é: não dominando o saber escolar que os dominadores dominam, os indivíduos dessas camadas sociais são mais facilmente dominados.

Cabe ressaltar que essa ideologia de dominação da classe burguesa na sociedade vem se perpetuando ao longo dos tempos e cada vez mais sendo fortalecida pelo capitalismo. A escola tem sido usada como um dos instrumentos para manter essa dominação. Como forma de combater o domínio da classe elitista, o surgimento de propostas pedagógicas que contribuam para a emancipação humana se faz tão necessário nessa luta. Nessa perspectiva, as teorias das Pedagogias da educação popular⁶, Pedagogia da prática, Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica constituem-se práticas libertadoras, nas quais a aprendizagem significativa tem como ponto de partida as vivências do aluno.

⁶ Segundo Brandão e Assumpção (2009, p. 27), “a educação popular emerge como um movimento de trabalho com classes populares por meio da educação”.

Com o espaço democrático ganhando forma, uma nova teoria educacional se apresenta no Brasil, nos meados dos anos 1980, uma proposta baseada na concepção histórico-crítica, que busca contribuir para uma educação transformadora. Nessa concepção, a função social da escola deve ser de mediar o conhecimento, conforme destaca Saviani (2011, p. 7), “[...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente”.

Além do mais, o papel da escola na sociedade atual, de acordo com Saviani (2020), deve ser formar estudantes para agir ativamente no espaço onde vivem sem qualquer ação de restrição da busca pelo conhecimento. É nesse aspecto que a pedagogia histórico-crítica busca de todas as formas resistir contra todos os interesses dominantes que os integrantes da “escola sem partido”⁷ querem impor à educação. Há muito tempo que a função da escola tem sido atender aos interesses da classe dominante, na formação de mão de obra da qual o capitalismo precisa. Nesse sentido, Saviani (1999, p. 37) afirma que “a escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses”.

Além disso, ainda de acordo com Saviani (1999), a escola como aparelho ideológico possui duas finalidades básicas, isto é, além de favorecer a formação para a mão de obra, ainda impõe as concepções da ideologia burguesa. Com essa forma de educar, a escola permanece sustentando uma sociedade desigual, na qual o aluno menos favorecido perde seu direito a uma educação de qualidade, que desenvolva seu potencial.

A escola como lugar de construção social precisa garantir os conhecimentos sistematizados não só para a elite, como também para a classe trabalhadora e, dessa forma, combater qualquer tipo de marginalidade. A função da escola deve ser atender de forma igualitária todos os alunos, independentemente da condição social, raça, cor, religião e etnia. Saviani (2011, p.14) destaca:

Que a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão.

⁷ Escola sem Partido é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior (Brasil, 2024).

A educação conseguiu avançar no quesito de universalizar o ensino público no qual todo ser humano tem o direito à escola, porém ainda não é o suficiente para garantir o pleno desenvolvimento do aluno. É preciso mais que isso. Saviani (2020) afirma que a luta por uma educação gratuita, pública e de qualidade deve ser a bandeira de todos os educadores brasileiros que acreditam que a escola pode transformar a sociedade.

Partindo desse pressuposto, a educação enfrenta mais um desafio decorrente da pandemia. Como resultado das aulas remotas, muito tem se falado em recomposição da aprendizagem, haja vista que o formato remoto não se mostrou eficaz para todos os alunos, obrigando os governantes a pensarem em estratégias para diminuir esse contraste no ensino brasileiro.

Nessa perspectiva, um novo termo ganha destaque no cenário da educação. Recomposição é a palavra da vez, especialmente a partir do Decreto n.º 11.079, de 23 maio de 2022 do MEC, que estabelece a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na educação básica. Muitos educadores e pessoas envolvidas com a educação têm confundido o termo recomposição com o reforço e/ou a recuperação escolar, sendo que o reforço e a recuperação escolar são termos que existem há bastante tempo no universo educacional, cada um com suas especificidades e características.

Abe (2022) comenta que o termo recuperação não é o termo mais adequado a ser atribuído para o cenário atual. Para esse autor, muitos estudantes não tiveram sequer a primeira oportunidade de aprender, pois o ensino remoto surgiu de forma ineficaz para muitos, conseqüentemente não há como se recuperar algo que não se aprendeu, “por isso tem-se adotado o termo ‘recomposição’, no sentido de ‘restabelecer’, ‘restaurar’ a conexão com a(o) estudante, que havia se perdido com o isolamento social” (Abe, 2022, s/p). Assim, recentemente, surgiu um novo termo: a recomposição, que, embora se confunda com a definição de reforço escolar e de recuperação, tem uma enorme diferença que precisa ser caracterizada.

A recuperação escolar é um direito de todo estudante quando não alcança a média bimestral durante o ano letivo. A LDB, em seu Art. 24, estabelece que todo aluno tem o direito de realizar uma nova avaliação com o objetivo de conseguir alcançar a média necessária para efetiva aprovação da série em curso. A recuperação como recurso pedagógico é caracterizada pelo trabalho de conteúdos e/ou as habilidades que o aluno não adquiriu durante o processo de ensino e

aprendizagem. Esse recurso está bastante presente na vida escolar dos estudantes da educação básica.

O reforço escolar é um recurso que também é assegurado pela LDB, em que o estudante tem direito a aulas extras com objetivo de melhorar a aprendizagem nas disciplinas que esteja apresentando dificuldade. O reforço são aulas ministradas durante o ano letivo no horário oposto em que o aluno estuda, em que a metodologia aplicada deve ser diferente daquela utilizada nas aulas comuns.

O encaminhamento de alunos para o reforço e recuperação não pode ser visto apenas como uma ação burocrática e técnica, mas o resultado de um processo de reinterpretação pela escola e pelo professor de como se adaptar e atender as demandas legais a partir de seu conhecimento, práticas e bases de seu trabalho educativo, ou seja, a partir da cultura escolar e docente (Pereira, 2005, p. 25).

Sendo assim, a recomposição da aprendizagem não pode ser confundida com reforço e/ou recuperação, visto que cada um tem seu conceito diferenciado e já são aplicados pelos professores de forma a assegurar e garantir que os alunos que deles carecem possam estar sendo assistidos em suas particularidades. Assim que os órgãos competentes decretaram o retorno das aulas presenciais pós-pandemia, os grupos privados, por meio de parcerias com o MEC, anunciaram a política de recomposição de aprendizagem e de imediato lançaram guia de implementação, com o objetivo de proporcionar a recomposição das habilidades não desenvolvidas ao longo das aulas suspensas.

É importante frisar que os autores que utilizaram o termo “recomposição” em primeira mão, logo após o retorno às aulas presenciais, foram o Instituto Natura, Fundação Lemann e Instituto Reúna. De acordo com Damasceno, Chaves e Dias (2022, p. 8), as citadas instituições

[...] lançaram no dia 24 de fevereiro de 2022, o documento “Recomposição das aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia”. [...] O Instituto Reúna produziu mapas focais⁸ indicando as aprendizagens principais apontadas pela BNCC para o ensino fundamental, levando em conta critérios baseados nas habilidades que permitem a progressão dos estudantes em anos posteriores, que podem ser definidas como habilidades basilares de cada etapa de ensino, além de quais são comuns entre os diferentes componentes curriculares, direcionando o

⁸ Os mapas focais podem ser encontrados no site <https://www.institutoreuna.org.br/ferramentas/mapas-de-foco-bncc> e estão descritos como ferramentas de auxílio para garantir a priorização das atividades previstas na BNCC.

professor para alinhar o seu planejamento e a flexibilização do currículo escolar.

Dessa maneira, o termo recomposição tem sido utilizado por setores privados que tendem a tratar a educação como mercadoria e querem manipular o ensino nas escolas. Para isso, elaboraram materiais de orientação que, de acordo com os objetivos deles, visam “facilitar” o trabalho dos educadores, principalmente após o retorno das aulas presenciais.

Em agosto de 2022, a Associação Nova Escola, Movimento pela Base e Instituto Reúna e o Instituto Rodrigo Mendes, lançaram o “Material de Apoio ao professor para recomposição das aprendizagens dos estudantes”, o material foi apresentado no 9º Fórum Nacional Extraordinário dos Dirigentes Municipais de Educação, para as secretarias de educação constituído por fichas que auxiliam no planejamento de professores em Língua Portuguesa e Matemática. (Damasceno; Chaves; Dias, 2022, p. 8).

A iniciativa de implantar a recomposição da aprendizagem nas escolas públicas de ensino tem a intenção de contribuir para acelerar a garantia do desenvolvimento das habilidades e competências previstas na BNCC. De acordo com o discurso dessas instituições privadas,

O material sugere atividades para apoiar o docente em seus planos de aula, além de trazer as aprendizagens focais a serem trabalhadas com os estudantes, de acordo com os Mapas de Foco da BNCC, e apresentar estratégias e recursos pedagógicos que podem ser utilizados para alcançar estas aprendizagens, [...] (Instituto Reúna, 2024).

Além disso, os idealizadores da recomposição da aprendizagem afirmam que as estratégias educacionais têm como um dos focos o combate à evasão e ao abandono escolar. Apesar de se falar muito sobre evasão e abandono escolar, é necessário ressaltar a diferença entre os termos. Desse modo, o abandono escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, independentemente do motivo, e a evasão escolar acontece quando o aluno não faz a matrícula para continuar os estudos no ano subsequente ao concluído.

Os dados apresentados pela nota técnica do Todos pela Educação⁹ mostram que houve um aumento de 171,1% no 2º trimestre de 2021 de crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola com relação ao mesmo período de 2019.

⁹ Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, fundada em 2006. Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, o foco é contribuir para melhorar a educação básica no Brasil (Todos pela Educação, 2020).

Segundo Audrey Azoulay (2023), diretora geral da Unesco¹⁰, embora os esforços para garantir uma educação de qualidade para todos nas últimas décadas, o número de crianças fora da escola está aumentando e os Estados devem se remobilizar urgentemente. A diminuição dessas taxas exige uma mudança nas políticas públicas inclusivas de modo que proporcione uma educação igualitária para todos. Torna-se necessário um estudo mais aprofundado sobre os dados de evasão e abandono escolar, com objetivo de diminuir os índices apresentados.

Corroborando o exposto, Zago e Krelling (2023) asseveram que é preciso priorizar conteúdos essenciais, adaptar metodologias, replanejar antes de prosseguir nos conteúdos de forma a garantir o aprendizado dos estudantes. São alguns procedimentos fundamentais para assegurar a aprendizagem dos alunos e diminuir os índices de evasão e/ou abandono escolar. Dessa forma, esta pesquisa entende que o conceito de recomposição da aprendizagem é, com base no que vem sendo apontado pelas instituições privadas, um conjunto de ações que objetivam impulsionar o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração os diferentes níveis de educação, porém observamos que não fazem parte da visão da recomposição os demais fatores que contribuem para esse processo de forma ampla e satisfatória.

Na próxima seção, são abordados os dilemas que as escolas públicas enfrentam para a realização da política pública de recomposição da aprendizagem. Sendo que não basta implementar ações a título de recomposição, é necessário oferecer meios para que as escolas consigam de fato recompor a aprendizagem dos estudantes.

4.2 OS DILEMAS DA ESCOLA PÚBLICA NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

A educação é primordial no desenvolvimento do cidadão e na evolução da sociedade, mas, apesar de algumas modificações e avanços no seu processo histórico, ainda não está garantida a permanência de todos os estudantes no ambiente escolar. A educação ainda apresenta algumas lacunas no que diz respeito à oferta de ensino de qualidade. Apesar da Constituição Federal assegurar em seu

¹⁰ A Unesco é uma agência da ONU fundada em 1945 que tem como objetivo a cooperação internacional para o desenvolvimento nas áreas da saúde, da cultura e da educação.

Art. 206 que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988), a questão da qualidade no ensino, dentre outros quesitos nas escolas, ainda permanece abaixo do esperado.

De acordo com o MEC, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2023, revelaram que houve uma estagnação em relação ao desenvolvimento previsto, uma vez que o aumento da nota dos alunos avaliados foi de 0,1 ponto em relação à avaliação anterior ao período de pandemia. Nesse sentido, ainda a respeito de qualidade educacional, Libâneo (2016, p. 58) aponta que “escola com qualidade educativa seja aquela que assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral”. Sendo assim, a escola pública de qualidade é aquela que viabiliza aos estudantes a oportunidade de refletir criticamente a própria realidade.

Para tal, é extremamente importante que os governantes tenham sensibilidade e entendam que a escola pública precisa ser oferecida não só gratuitamente, mas com qualidade. Corroborando ao exposto, Maués e Moraes (2020, p. 5) apontam que:

A qualidade no ensino, sobretudo nas escolas da rede pública, deve ser construída e sustentada por programas e projetos, que objetivem resgatar a qualidade da educação pública e promover a efetivação de um nível educacional mais satisfatório, formando cidadãos críticos capazes de distinguir seus direitos e deveres.

Para isso, o investimento em políticas públicas educacionais que propiciem as condições necessárias para uma educação de qualidade é de suma importância para diminuir os índices de reprovação, abandono e evasão escolar. É notório que a pandemia agravou as desigualdades educacionais no país, pois diversas situações contribuíram para conformação dessa realidade. Uma dessas situações se deu pelo fato de o ensino remoto ter sido adotado apenas como uma estratégia para a minimização das falhas no planejamento por parte dos órgãos competentes na continuação das aulas após o fechamento das escolas. A respeito disto, Rosa e Martins (2021, p. 79-80) salientam que:

Entidades, pesquisadores e profissionais da área (Anped, 2020; Uncme, 2020) criticaram a ausência de orientações e diretrizes claras sobre o

ensino remoto, assim como a falta de diálogo do Ministério da Educação com os profissionais da educação e demais atores sociais envolvidos, [...].

Passada essa fase de aulas remotas, a nova realidade educacional pós-pandemia requer um olhar diferenciado. É preciso trabalhar as brechas deixadas na educação pela pandemia, assegurando de forma inclusiva oportunidades de aprendizagem para os alunos. Diante disso, para que a implementação de política pública de recomposição da aprendizagem aconteça, de acordo com Zago e Krelling (2023, p. 20),

[...] faz-se necessário uma modificação na fundamentação teórica que priorize os conteúdos essenciais. Inicialmente, realizar processos de avaliação diagnóstica como ponto de partida para identificar possíveis lacunas nas aprendizagens dos estudantes.

Salienta-se ainda que a recomposição da aprendizagem prevista em lei demanda uma prática equitativa, isto é, que se promova ações pedagógicas diferenciadas que atendam as necessidades particulares de cada região ou escola. Para tanto, é necessário averiguar como se dará essa política de forma igualitária visto que as regiões, bem como as escolas são diferentes. Assim, para Santos (2003, p. 56), “daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. Desse modo, não estamos falando de ações homogêneas em si, mas, sim, de respeito às dimensões territoriais do Brasil, as diferenças econômicas, diferenças sociais, regionais, entre outras diferenças que são consideradas importantes no processo de implementação da equidade.

Outra questão que precisa ser levada em consideração na hora de implementar a recomposição da aprendizagem é a situação econômica, social e emocional do aluno. Segundo a Agência de Notícias do IBGE (2022, s/p), “em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012”. Isso pode representar que os alunos das escolas públicas, principalmente os menos favorecidos, foram os mais impactados negativamente com o ensino remoto.

Apesar de todo empenho da escola e dos professores, com base nas percepções que obtivemos em sala de aula, esses alunos não lograram êxito no ensino, haja visto que, além das dificuldades tecnológicas, apresentaram também a situação socioeconômica refletindo diretamente na aquisição do conhecimento, isto

é, como ficou evidente dentro da nossa experiência de sala de aula, no fracasso escolar.

A respeito disso, Charlot (2000, p. 16) afirma que “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”. Isso significa que a responsabilidade de não ter acontecido uma aprendizagem efetiva na pandemia pode ser atribuída às instituições competentes que, por não haver lidado com situações parecidas anteriormente, não estavam preparadas ou habilitadas a apresentar um planejamento de ações que pudessem desenvolver o ensino remoto de maneira qualitativa. Partindo desse pressuposto, Cunha, Silva e Silva (2020, p. 36) ressaltam que:

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micros contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país. [...], verificou-se que o ERE pressupõe exclusão e agravamento à qualidade do ensino da escola pública, alargando, principalmente, as diferenças intelectuais entre os estudantes.

Cabe agora então aos governantes em consonância com os profissionais da educação a elaboração de políticas públicas que possam trabalhar a recomposição de aprendizagem de modo que alcance a todos os alunos, principalmente, os mais prejudicados, que foram os menos favorecidos. Para isso, é fundamental um estudo minucioso sobre as consequências da pandemia na aprendizagem dos alunos. Hickman *et al.* (2022, p. 6) destacam que “[...] as propostas são orientadas para avaliar o que foi feito, o que foi aprendido, recuperar o que não foi aprendido e não repetir os mesmos erros; pelo contrário, fazer melhor e diferente”.

Em consonância ao que é dito, alguns aspectos são importantes e devem ser considerados essenciais na elaboração da política de recomposição da aprendizagem, tais como: a avaliação diagnóstica, prática indispensável no momento da retomada do ensino presencial; inovação da prática pedagógica subsidiada por formação específica aos docentes para que as aulas sejam dinâmicas; material adequado que contribua no aprendizado dos estudantes; acompanhamento das aprendizagens, dentre outras medidas.

Conforme o exposto, Hickman *et al.* (2022, p. 9) afirmam que:

Ademais, é preciso promover ações voltadas para a superação das defasagens de aprendizagem que motivem e conduzam a educação adiante, por meio da distribuição materiais, da formação continuada dos docentes, gestores e outros profissionais da educação, de mapeamentos de implementação, entre tantas outras ações concernentes ao Governo Federal e que devem ser postas em práticas de forma célere, pois o pós-pandemia ampliou ainda mais as desigualdades cognitivas de conhecimento e de desenvolvimento pleno, que já existiam entre os estudantes.

Além desses apontamentos, é válido levar em consideração também a estrutura organizacional das escolas públicas, de forma a favorecer a efetivação da recomposição da aprendizagem, isto é, investimentos financeiros para suporte digital com ampliação e acesso à internet, reformas na estrutura física dos colégios, pois as escolas estão sucateadas, principalmente as que estão localizadas nas periferias das cidades, considerando somente o perímetro urbano. Desse modo, esses pontos podem ser considerados dilemas que as escolas públicas enfrentam para recompor a aprendizagem do estudante. Pois tão importante quanto criar políticas públicas de recomposição é dar suporte às escolas para que a aprendizagem pós-pandemia aconteça de fato.

A educação nesse novo cenário necessita urgentemente ser tratada com seriedade para garantir um recomeço a todos. Para tanto, torna-se necessário que governo, professores, secretarias de educação e todos os agentes educativos proporcionem para as escolas as ações de recomposição disponibilizando aos alunos oportunidade para o seu desenvolvimento pleno.

O próximo capítulo vai tratar especificamente da política pública de recomposição da aprendizagem nas escolas públicas do estado de Roraima, apresentando aspectos que merecem ser discutidos, visto que a pandemia acabou, porém os efeitos ainda pairam sobre a educação.

5 (DES)CAMINHOS DA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS RORAIMENSES

Neste capítulo, são apresentadas as análises e os resultados desta pesquisa, as informações colhidas por meio do questionário e da entrevista semiestruturada são apresentadas a seguir por meio de quadros. Os aspectos mais relevantes dos resultados são discutidos fazendo uma correlação das orientações e ações desenvolvidas para a recomposição da aprendizagem nas escolas públicas de ensino fundamental em Boa Vista fundamentada nas análises dos pensadores, da pesquisadora e dos participantes da pesquisa.

5.1 POLÍTICA PÚBLICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM RORAIMA: NORMATIVAS E ORIENTAÇÕES

Com o surgimento da pandemia do Coronavírus, no ano de 2020, tornou-se necessário a implementação de ações do governo federal com objetivo de mitigar as consequências da doença. Na educação, foram publicadas normativas com objetivo orientar as atividades curriculares e a prática das ações educacionais do país, podendo ser verificado conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Principais normativas educacionais do Governo Federal na pandemia

Normativa	Ementa
Portaria n.º 188/GM/MS de 4, de fevereiro de 2020	Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).
Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Portaria MEC n.º 343, de 17 março de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – covid-19 (revogada Portaria MEC n.º 544/20).
Portaria MEC n.º 345, de 19 de março de 2020	Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020 (revogada Portaria MEC n.º 544/20).

MP n.º 934, de 01 de abril de 2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
Parecer CNE/CP n.º 5/2020, de 28 de abril de 2020 (Brasil, 2020q)	Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da covid-19.
Portaria MEC n.º 544, de 16 de junho de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – covid-19, e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020.
Parecer CNE/CP n.º 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.
Parecer CNE/CP n.º 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP n.º 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Brasil (2022)

O ensino remoto pode ter causado prejuízos no processo ensino e aprendizagem de milhares de alunos do país, até mesmo os órgãos federais reconhecem a veracidade de tal situação. O Conselho Nacional do Ministério Público (2022) considera que:

A pandemia de Covid-19 alterou o contexto da política de educação, dado que as medidas de distanciamento social impuseram o uso de meios remotos para o ensino nos anos de 2020 e 2021, mediados ou não por tecnologias, e que nem sempre foi possível criar condições de acesso a recursos tecnológicos que assegurassem meios remotos a professores, crianças e adolescentes, capazes de mitigar a ausência das aulas presenciais.

A situação calamitosa também atingiu o estado de Roraima, com o comprometimento da capacidade de resposta, sendo emitido o Decreto n.º 28.635, de 22 de março de 2020, que "declara estado de calamidade pública em todo o território do estado de Roraima para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19" (Roraima, 2020, s/p). Devido ao isolamento social determinado pelos órgãos competentes, o Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR), por meio da Resolução n.º 07, de 7 de abril de 2020, normatizou as aulas não presenciais do sistema estadual de ensino, enquanto permanecer as medidas de isolamento, regulamentando as atividades educacionais sem a presença de professores e alunos no ambiente escolar (Conselho Estadual de Educação, 2020).

A partir disso, as aulas em todas as escolas do estado de Roraima foram substituídas por atividades não presenciais, flexibilizando o ano letivo de 2020, com o cômputo de 800 horas de atividades e não os 200 dias letivos previstos em lei. Dessa forma, a Resolução n.º 29/2020 do CEE/RR sobre o calendário escolar da educação básica estabelece que:

Para conclusão do ano letivo de 2020, dentre outras possibilidades, poder-se-á reprogramar aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021 para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior, apoiando no caput do art. 23, da Lei nº9.394/1996, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular. (Conselho Estadual de Educação de Roraima, 2020, s/p).

Durante todo o período de aulas presenciais suspensas, as escolas, de acordo com as orientações do Parecer n.º 12/2020 do Conselho Estadual de Educação de Roraima, adotaram aulas por meio de aplicativos, apostilas, ferramentas de plataformas virtuais e até mesmo o rádio como forma de oferecer o ensino a todos os alunos da rede estadual durante esse período. De modo igual, as aulas remotas se estenderam também no ano letivo de 2021, devido à situação pandêmica. Com isso, o ano letivo de 2021, de acordo com a Resolução n.º 51/2021

do Conselho Estadual de Educação de Roraima, foi organizado de forma trimestral, semestral ou adoção de nota única para cumprimento da carga horária anual obrigatória.

Paralelo ao avanço da vacinação à sociedade e mais especificamente aos profissionais de educação e ao controle sanitário da doença, a população aos poucos foi voltando à “normalidade”, inclusive a educação. Diante desse contexto, o Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021, institui as diretrizes quanto ao retorno das aulas presenciais. No capítulo I da Resolução, artigo 1º, destaca-se:

O retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata, consideradas as disposições dos Pareceres CNE/CP n.º 5/2020, CNE/CP n.º 9/2021, CNE/CP n.º 11/2020, e CNE/CP n.º 19/2020, e da Resolução CNE/CP n.º 2/2020, [...].

Dessa forma, algumas diretrizes foram expedidas, a fim de retornar o processo educacional no país ao formato anterior à pandemia de forma segura. Assim, o mesmo procedimento foi replicado no estado de Roraima, embora sem uniformidade. Ainda no ano de 2021, o governo do estado de Roraima, por meio do Decreto n.º 30.968, de 14 de setembro de 2021, implementou o retorno das atividades escolares presenciais na rede estadual de ensino de forma gradual e escalonada, isto é, metade dos alunos assistiam à aula presencialmente enquanto o restante dos alunos permanecia ainda no formato remoto (Roraima, 2021). Em 2022, toda a rede estadual de ensino retornou presencialmente, exceto algumas escolas que passavam por reformas nas estruturas prediais, conforme notícia publicada no site da Secretaria de Infraestrutura do Governo do Estado de Roraima (Educação [...], [202-]).

Partindo desse contexto, o Conselho Nacional do Ministério Público, por meio da Recomendação n.º 94, de 11 de outubro de 2022, publica normas que precisam ser realizadas para diminuir os prejuízos da pandemia na educação. Sendo assim:

Art. 1º Esta norma recomenda aos ramos e às unidades do Ministério Público a adoção de medidas que promovam a busca ativa escolar e a recomposição de aprendizagem, para minimizar os prejuízos advindos da pandemia de Covid-19.

Com o retorno das aulas, o desafio de todos os envolvidos na educação passou a ser avaliar os prejuízos que a pandemia causou no processo de aprendizagem dos discentes e, a partir desses resultados, adotar estratégias capazes de minimizar as perdas educacionais. Partindo desse princípio, o MEC instituiu, por meio do Decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022, a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na educação básica. Cada estado brasileiro, baseando-se no decreto federal, precisou traçar métodos e ações para orientar as escolas quanto ao funcionamento das aulas e das atividades escolares mediante ao novo cenário. Isto é, cada secretaria de educação, dentro do que rege a BNCC, teve que planejar estratégias para desenvolver as habilidades e competências dos alunos, previstas nas diretrizes, que não foram desenvolvidas durante o ensino remoto.

Para tanto, o MEC, em parceria com instituições privadas, elaborou um guia com orientações para a recomposição da aprendizagem nas escolas do país. De acordo com seus idealizadores, o guia traça procedimentos metodológicos que promovem a recuperação da aprendizagem dos alunos comprometida em decorrência do ensino remoto. Além do guia, no mês de junho de 2024, o MEC em parceria com o Consed e a Undime criou a política pública do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Essa política trata da oferta de apoio técnico e financeiro para que cada escola brasileira implemente ações locais, visando a melhoria na aprendizagem dos estudantes. Segundo o site do MEC, o Pacto Nacional abrange cinco eixos pedagógicos, são eles: currículo, avaliação, mediações pedagógicas, formação e materiais.

Apesar de se tratar de uma política pública de educação, é preciso ressaltar que a recomposição da aprendizagem está pautada nos conceitos das entidades privadas vinculadas a BNCC, trazendo o conceito dessa nomenclatura e orientações para a implementação nas escolas públicas brasileiras. Guaraldo (2022, p. 2), integrante do grupo Gesto (organização sem fins lucrativos, criada e mantida pela Fundação Lemann), defende que a:

Opção pela denominação recomposição tem por objetivo jogar luzes sobre a realidade educacional brasileira, no momento em que a maioria das escolas está com aulas presenciais retomadas e num intenso movimento de entender e atuar nas lacunas de aprendizagem.

Diante do exposto, é possível perceber que as entidades privadas, nesse momento de retomada do ensino presencial, persistem defendendo a importância de que os currículos das escolas estejam flexíveis e alinhados à BNCC, estabelecendo habilidades prioritárias para cada série por meio dos mapas focais, ou seja, estruturando saberes essenciais que precisam ser desenvolvidos nos alunos.

No cenário local, a Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (Seed/RR), com base no decreto de recomposição e diante da necessidade da efetivação de ações que proponham a recomposição da aprendizagem, elaborou um Guia de Orientações “com o objetivo de orientar as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, quanto aos procedimentos metodológicos desse processo” (Seed/RR, 2023, p. 4). O Guia estadual, fundamentado no Guia nacional, busca, por meio de estratégias pedagógicas, recompor o ensino não obtido ou em atraso, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes, dando primazia às habilidades essenciais.

Assim, como consta no Guia, trabalhar a recomposição de aprendizagens é imperativo e imprescindível em qualquer que sejam as etapas de ensino da educação básica, visando evitar que ocorra o aumento das desigualdades educacionais (Seed/RR, 2023). É válido lembrar que a recomposição da aprendizagem não é o mesmo que recuperação e/ou reforço escolar, no próprio Guia se encontra a diferença de cada termo. De acordo com as informações contidas no documento, a recomposição da aprendizagem:

Trata-se de um conjunto de ações que buscam oportunizar a produção de conhecimento dos estudantes, por meio de estratégias pedagógicas para recompor o ensino não alcançado ou em atraso, mas sempre priorizando as habilidades essenciais. (Seed/RR, 2023, p. 4).

O Guia descreve ainda algumas recomendações a serem observadas no ambiente escolar, tais como, conforme termos estabelecidos e conceituados pelo documento, acolhimento e busca ativa para que no retorno das aulas os alunos sintam-se inseridos novamente no espaço físico da escola. Dessa forma, as ações de acolhimento são a base da construção da recomposição e “devem ser voltadas, não apenas aos estudantes, mas também, a professores e demais personagens do contexto escolar, como forma de fortalecer a saúde mental e o bem-estar” (Seed/RR, 2023, p. 8).

Além disso, o Guia também aborda a importância da busca ativa, que, segundo o documento, é definida como uma ação permanente para identificar e reinserir os estudantes que abandonaram ou evadiram da escola (Seed/RR, 2023). Segundo o Guia elaborado pelo Departamento de Educação Básica:

A Recomposição de Aprendizagens decorre da necessidade de minimizar as desigualdades educacionais, advindas do ensino remoto no período da pandemia de COVID-19, por meio de uma intervenção pedagógica com estratégias metodológicas que fortaleçam os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. (Seed/RR, 2023, p. 5).

A partir da elaboração desse Guia, a equipe técnica e pedagógica da Seed/RR, setor responsável pela construção e divulgação do material, planejou palestras e oficinas para os professores da rede estadual de ensino, com o intuito de repassar as informações necessárias para essa nova fase educacional, conforme notícia publicada no ano de 2023, no portal do Governo do Estado de Roraima (Rede [...], 2023). Contudo, percebemos que, no estado de Roraima, as orientações a respeito das ações para recomposição da aprendizagem acabaram por serem estabelecidas tardiamente, visto que o documento com orientações somente foi lançado na Jornada Pedagógica da Rede Estadual no ano de 2023, após retorno das aulas presenciais em 2022. Nesse sentido, é pertinente ressaltar que a problemática da recomposição da aprendizagem não foi devidamente considerada como urgente pelos governantes.

O documento estabelece que a formação continuada para os educadores e as possibilidades para a recomposição são tidas como os próprios elementos norteadores das ações para recomposição. Sem dúvida, formação continuada para os professores, na esteira da implementação dessa política pública, é de extrema importância, o próprio Guia faz esse destaque por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27/10/2020, que, em seu Art. 5º,

Aponta que a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização. Logo, não pode ser desconsiderada nesse contexto emergente que é a Recomposição de Aprendizagens (Seed/RR, 2023, p. 14).

Contudo, o que chama atenção é que as oficinas tiveram início apenas no ano de 2023, no estado de Roraima, sendo que as aulas em seu formato presencial retornaram no ano anterior. Outro ponto importante para reflexão é que as

formações continuadas tiveram por foco os professores, que, de acordo com o guia, são os responsáveis em planejar e colocar em prática as ações de recomposição em parceria com a gestão e coordenação pedagógica (Seed/RR, 2023), sobrecarregando mais uma vez os docentes que, além de trabalhar as habilidades da série em que o aluno se encontra, ainda precisam desenvolver metodologias diferenciadas que desenvolvam as habilidades de séries anteriores.

Além do mais, por mais que documento apresente a devida relevância ao planejamento, às avaliações diagnósticas, à atenção às diretrizes que têm como principal objetivo o desenvolvimento uniforme e pleno de todos os estudantes, à flexibilização do currículo, à reorganização das atividades, à avaliação continuada e ao monitoramento de todas estas ações promotoras do processo de ensino e aprendizagem, é necessário ainda considerar os personagens do contexto, isto é, levar em consideração a realidade na qual cada escola está inserida.

Em contexto de compromisso com a aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino, é de suma importância que cada secretaria, não somente a Seed/RR, não só repasse as orientações para os professores quanto à recomposição da aprendizagem nas escolas, é preciso mais que isso, é necessário um acompanhamento mais assertivo que assegure a prática pedagógica do docente resultando em ações que alcancem todos os alunos, independentemente da localização da escola, do componente curricular e da classe social.

Na próxima seção, apresentamos as ações de recomposição da aprendizagem desenvolvidas nas escolas pesquisadas.

5.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: DADOS DE CAMPO

A pesquisa, como citado anteriormente, foi realizada em duas escolas públicas de Boa Vista, todavia, frisamos que o objetivo do estudo não é expressar comparações entre uma escola e outra, mas, sim, apresentar as ações que ambas as escolas desenvolvem, como reflexo da política pública, para a melhoria da aprendizagem dos alunos de acordo com sua realidade.

Para analisar os dados encontrados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin, após a análise das entrevistas, seguindo a ordem de cada fase da técnica, foram se originando as categorias. De acordo com Bardin (2016, p. 148),

“a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar seu material, deve produzir um sistema de categorias”. As categorias relevantes possibilitaram um diálogo entre as discussões e os objetivos projetados.

As categorias identificadas, de acordo com Bardin (2016), têm como objetivo principal organizar para análise as informações que foram obtidas por meio dos dados brutos. Nesse aspecto, as categorias identificadas traçam uma semelhança com os objetivos deste trabalho e podem ser embasadas de forma mais detalhada com o referencial teórico já descrito na pesquisa. As categorias definidas servem para promover discussões e reflexões acerca da educação pós-pandemia, estão organizadas de acordo com a ordem das perguntas da entrevista e se apresentam conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 – Categorias, questões, temas/códigos e frequência

Categoria	Questões	Temas/códigos	Frequência
Ensino remoto na percepção dos professores	Na sua opinião, como foi o ensino remoto oferecido para os alunos na escola em que você trabalha ou trabalhou?	• Desgastante	47%
	Tarlau, R.; Moeller, k.	• Desafiador	39%
	Oliveira, D. A.	• Satisfatório	8%
	Maués, M. G.; Moraes, R. C.	• Novas metodologias	78%
	Duarte, R. G.; Duarte, L. F. G.; Silva, D. S.	• Falta de suporte tecnológico	35%
	Quais os problemas de aprendizagem você observou entre seus alunos durante as aulas remotas?	• Aprendizagem comprometida	61%
		• Dificuldade nas atividades	56%
		• Falta de interesse dos alunos	26%
	Que desafios você encontrou após o retorno das aulas presenciais?	• Dificuldades de aprendizagem	100%
		• Competências e habilidades não desenvolvidas	35%
Recomposição da aprendizagem: Ações versus dilemas da escola pública de Roraima	O que você entende por recomposição da aprendizagem?	• Metodologias diferenciadas	48%
		• Recuperação da aprendizagem	74%
	Quais práticas de recomposição	• Sondagem diagnóstica	56%

	da aprendizagem você aplica em sala de aula?	• Flexibilização dos conteúdos	17%
		• Leitura	8%
		• Trabalho em grupo	4%
		• Acolhimento	4%
	A Seed promoveu formação continuada para implementar a recomposição da aprendizagem? Comente um pouco sobre isso.	• Sim, ensinando metodologias diferenciadas	13%
		• Sim, superficialmente	49%
		• Não tem conhecimento	26%
	Você sente dificuldade em colocar em prática as ações de recomposição da aprendizagem?	• Sim, falta de tempo	22%
		• Sim, insegurança	8%
	Justifique sua resposta.	• Sim, falta de materiais	8%
	• Não	56%	
Perspectivas dos professores sobre políticas públicas para a recomposição da aprendizagem	Na sua opinião, quais ações de políticas públicas deveriam existir para implementar a recomposição da aprendizagem?	• Ações governamentais	26%
		• Formação continuada	56%
		• Projeto diferenciado	30%

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O quadro apresentado acima mostra as categorias, as questões, os temas/códigos e a frequência com que aparecem nas entrevistas, que foram se revelando no decorrer das análises dos dados. Sendo assim, as categorias definidas foram:

- 1) ensino remoto na percepção dos professores;
- 2) recomposição da aprendizagem: ações *versus* dilemas da escola pública de Roraima;
- 3) perspectivas dos professores sobre políticas públicas para a recomposição da aprendizagem.

Em seguida, apresentamos o Quadro 4, com as categorias definidas e as discussões relacionadas a cada uma delas.

Quadro 4 – Categorização e discussões

CATEGORIAS	DISCUSSÕES
<p>1. Ensino remoto na percepção dos professores</p>	<p>Trata dos desafios do ensino remoto nas escolas durante a pandemia e apresenta as dificuldades de aprendizagem dos alunos no retorno às aulas presenciais.</p>
<p>2. Recomposição da aprendizagem: ações <i>versus</i> dilemas da escola pública de Roraima</p>	<p>Destaca as ações de recomposição da aprendizagem realizadas nas escolas pesquisadas e evidencia os dilemas que as escolas em estudo enfrentam para realizar a recomposição da aprendizagem.</p>
<p>3. Perspectivas dos professores sobre políticas públicas para a recomposição da aprendizagem</p>	<p>Revela as expectativas dos professores a respeito das ações das políticas públicas educacionais e suas perspectivas quanto à recomposição da aprendizagem nas escolas públicas.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Dando continuidade ao estudo, em seguida, apresentamos as discussões referentes às categorias definidas com embasamento nos referenciais apresentados nesta pesquisa.

5.2.1 Ensino remoto na percepção dos professores

A categoria “Ensino remoto na percepção dos professores” surgiu das questões que foram direcionadas aos participantes da pesquisa que tratavam sobre o ensino remoto oferecido para os estudantes, sobre os problemas de aprendizagem que os professores observaram em seus alunos durante essa nova modalidade e sobre os desafios que os docentes encontraram após o retorno das aulas presenciais. Portanto, essa categoria trata dos desafios do ensino remoto nas escolas de Roraima durante a pandemia e as dificuldades de aprendizagem dos alunos no retorno às aulas presenciais.

As informações dos docentes contribuíram para que pudéssemos ter clareza nas interpretações dos dados, percebendo, assim, alguns dos desafios que eles encontraram durante o momento histórico que a educação enfrentou. Por meio das análises das entrevistas, foi possível perceber que 60% (sessenta por cento) dos professores entrevistados já atuavam nas escolas pesquisadas antes da pandemia, permaneceram nela durante todo o período das aulas remotas e após o retorno das aulas presenciais.

Sendo assim, um dos desafios com o qual os professores se depararam foi a substituição do ensino presencial pelo remoto de maneira repentina, pois não houve tempo suficiente para uma preparação dos docentes diante de uma mudança inesperada e, apesar da espera por um posicionamento mais preciso da Seed/RR, muitos professores se viram aflitos diante da nova realidade educacional. Em alguns dos relatos, é possível perceber as angústias dos professores em relação a essa transição, como os professores P3, P20 e P21 expressam: *“Assim foi uma situação que a gente não estava preparada”* (P3). *“Olha, a gente passou por esse período com bastante dificuldade”* (P20). *“Algo que pegou todo mundo de surpresa, inclusive as escolas não estavam preparadas para isso, nem professor nem a sociedade como um todo”* (P21).

As respostas dos docentes reforçam a ideia de que as famílias, os alunos, as escolas e todos os envolvidos na educação não estavam preparados para migrar de uma modalidade de ensino para outra, sem um planejamento prévio para isso. Quanto a esse aspecto, Trezzi (2021, p. 6) ressalta que “nesse momento muitas escolas perceberam que precisavam de um elemento do qual não dispunham: capacidade para atendimento remoto”, mostrando que as escolas públicas ainda carecem de infraestrutura tecnológica.

Analisando a transição do ensino presencial para o remoto, Nóvoa (2020) aponta que o ensino remoto mostra fatores negativos como as desigualdades pedagógicas, pois não estávamos preparados para o cenário de pandemia. Além disso, a insuficiência da tecnologia nas escolas somou-se ao despreparo para essa situação. O mundo vive em constantes mudanças e a tecnologia está cada vez mais ocupando lugar na sociedade, porém mesmo com essas mudanças ocorrendo rapidamente, a escola, especialmente a escola pública, não tem acompanhado no mesmo ritmo. A sociedade, muitas vezes, leva para a escola os avanços tecnológicos que, por vezes, não estão incorporados às possibilidades metodológicas dos docentes.

A respeito das tecnologias, principalmente as relacionadas ao período pandêmico, tais como: acessibilidade a internet, aparelhos eletrônicos, familiaridade dos professores com as novas formas de acesso à informação, surgiram como confirmações de que o ritmo em que a sociedade se desenvolve tecnologicamente é diferente do ritmo que a escola pública vem se desenvolvendo, como podemos observar na fala do entrevistado P2: *“Então foi uma grande dificuldade e para os alunos também para mexer no computador, acesso à internet, acompanhamento dos pais”*.

A questão da tecnologia da informação e comunicação¹¹ não se limita à incorporação desta como um recurso pedagógico utilizado apenas para trazer dinamismo às atividades escolares, mas, sim, um recurso necessário pela contribuição oferecida ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A respeito disso, Nóvoa (2020) declara que as tecnologias são instrumentos fundamentais para

¹¹ Tecnologia da informação e comunicação (TIC) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas das mais diversas formas, na indústria (no processo de automação), no comércio (no gerenciamento, nas diversas formas de publicidade), no setor de investimentos (informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino aprendizagem, na educação a distância).

o aprendizado dos estudantes, além disso, a tecnologia propicia conhecimentos digitais relevantes para o mundo atual.

Apesar da tecnologia da informação e comunicação ser vista como um importante instrumento no desenvolvimento educacional, nossa realidade aponta que ainda não estamos estruturados e nem familiarizados com essa ferramenta. O que pode ser confirmado com a fala do entrevistado P19: *“Olha foi bem difícil, foi assim eu digo, que fraco. Porque a maioria dos alunos não tinha internet, a própria escola não tinha internet. Os professores não estavam acostumados também a lidar com isso, não estavam aptos e nem todos também tinham internet e nem todos sabiam também realizar as atividades e navegar na net”*.

Trezzi (2021) aponta que as escolas que tiveram condições mais favoráveis ao ensino remoto de imediato foram justamente as escolas que estavam equipadas com as tecnologias da informação e comunicação (internet, aparelhos eletrônicos e acessibilidade), isto é, as escolas particulares. Tal ponto aparece na fala do entrevistado P6 que trabalhava em escola particular, além da escola pesquisada, durante as aulas remotas: *“Como era uma escola privada, a gente sabe que tem uma diferença grande, né do público, então foi mais tranquilo, porque vamos dizer assim 95% dos alunos, eles tinham acesso à internet, o computador, celular, então foi mais tranquilo então”*.

Por ser uma ferramenta tão importante na vida escolar de todos os alunos, independentemente da classe social, percebemos uma distância acentuada no quesito acesso a recursos tecnológicos entre o público da escola pública e da particular durante a mudança do ensino presencial para o remoto. Embora o objetivo deste estudo não seja fazer um comparativo do ensino remoto da escola pública e particular, é válido apontar que os alunos que conseguiram acompanhar as aulas e atividades escolares com mais efetividade foram os que tinham condições favoráveis para isso. Todavia, o acesso aos recursos necessários ao ensino remoto deveria ser o ponto de partida para todos os estudantes.

Nesse sentido, resta claro que a pandemia acentuou as desigualdades educacionais, como reprodução das desigualdades econômicas e sociais, pois, em parte considerável das escolas públicas e das famílias por estas atendidas, não havia e não há recurso tecnológico disponível para todos os alunos. Ainda sobre a questão das aulas remotas, outro desafio enfrentado pelos docentes foi a ministração das aulas durante o isolamento social. Ao perguntar para os docentes

como foi o ensino remoto oferecido para os alunos na escola em que eles trabalham ou trabalhavam, alguns responderam como eles se sentiram durante esse processo de pandemia. Dessa maneira, os termos “desgastante” e “desafiador” foram citados para descrever os momentos vividos por eles durante o período das aulas remotas. Como veremos na fala do entrevistado P5: *“Foi difícil porque não tinha nada, a gente teve que se virar. Então foi desgastante para nós”*. E o que aparece também na fala do P14: *“O ensino remoto teve muitos desafios. [...] Eu, particularmente tive gastos, tive que investir, né? Comprei uma mesa digitalizadora, mudei meu plano de internet, para que minhas aulas remotas ficassem sem interferência durante as aulas. Nós tentamos nos aproximar o máximo possível para que os alunos tivessem boas aulas e boas explicações”*.

A mesma pergunta foi compreendida de outra maneira pelos outros entrevistados, cujas respostas se voltaram às metodologias utilizadas para as aulas remotas. Nesse ponto, as respostas citadas com maior frequência foram aulas pelo WhatsApp, uso da plataforma Classroom, aulas pelo Google Meet e por meio de apostilas (para os que não tinham acesso à internet ou a um aparelho que pudesse estudar).

Partindo disso, o termo “novas metodologias” foi criado para agrupar os diversos procedimentos que os docentes aplicaram para que todos os alunos fossem contemplados, ou seja, passaram a ser utilizadas diversas metodologias durante o ensino remoto. Percebemos isso na fala do entrevistado P12: *“Foi através de plataforma, mas eu percebia que muitos alunos não participavam muito das aulas”*. Podemos compreender que, além da aplicação das novas metodologias, os professores não deixaram de perceber as dificuldades que se apresentaram diante do novo formato do ensino.

Acontece o mesmo na fala do entrevistado P1: *“Era só pelo WhatsApp, não tinha a plataforma. A gente não usava as salas do Google, nem nada, nem era pelo YouTube, a gente só postava a aula com atividade e o aluno respondia pelo WhatsApp. Mandava ela respondida, então não foi legal, não”*. Apesar de identificadas as dificuldades, os professores tiveram que dar sequência ao planejamento inicial e cumprir o calendário escolar, conforme disse o entrevistado P15: *“Nós trabalhamos com apostilas, onde eles recebiam e levavam para casa e tinha um tempo, um prazo para eles devolverem, né? E assim que foi trabalhado nos bimestres durante a pandemia”*. A partir das respostas dos entrevistados, podemos

observar os esforços dos educadores durante o momento desafiador que a educação passava, por exemplo, percebemos que o envio de apostilas também era tentativa de resolver o problema de acesso precário à internet.

Dessa forma, por meio dos relatos acima, compreendemos que, além dos desafios, os docentes tiveram uma sobrecarga na profissão, conforme a fala do entrevistado P21 que discorre a respeito disso: *“A gente teve que, mesmo, se esforçar bastante, se desdobrar”*. Mesmo com os desafios, os docentes foram criativos e tentaram aprender o mais rápido possível o manuseio tecnológico, o entrevistado P23 ressaltou a esse respeito: *“A gente teve até uma professora, na época tinha sala de informática hoje não existe mais, que ela se disponibilizou a dar orientação para gente fazer as aulas, porque tinha professor que não tinha noção, aqui a gente tinha o Google sala de aula, que as pessoas não sabiam utilizar”*.

Quirino (2020, p. 2), avaliando a situação que estava vivenciando em meio à pandemia, ressalta que:

[...] nesse momento estamos tendo um sobrecarrego em uma nova escala de cobranças, pois trabalhar em casa já é algo inerente ao professor, porém nessa fase vivenciada por muitos da ativa, sentimos tudo multiplicando em uma velocidade sem freios e, sofremos com o excesso de [...], elaborações de atividades, atendimentos on-line, [...].

Apesar da maioria dos entrevistados citar os desafios encontrados no ensino remoto, houve uma pequena parcela que citou que o ensino oferecido foi satisfatório. Entretanto, podemos perceber que os professores interpretaram a pergunta direcionada ao trabalho que estavam realizando.

Nesse sentido, a expressão “satisfatório” não traduz exatamente satisfação, da forma como empregaram, parece mais reconhecimento dos esforços despendidos pelos professores para atender aos alunos da melhor maneira possível, consideradas as condições, como vamos perceber na fala do entrevistado P10: *“A gente tentou que fosse um ensino de qualidade dentro das possibilidades, a gente deu o nosso melhor”*. Parece uma reação de defesa, haja vista que o professor se sente responsabilizado especialmente pelo fracasso dos alunos, o que é reforçado na fala do entrevistado P15: *“Eu acredito que dentro do que nós tínhamos possibilidade foi satisfatório”*.

Decerto, as percepções dos entrevistados foram entendidas como suficientes, dentro do que podiam fazer naquele momento. Porém, mesmo com todos os

esforços dos educadores em ministrar as aulas remotamente para alunos, nem todos conseguiram acompanhar os estudos, pois sequer tinham um aparelho celular, um tablet ou um computador para acessar as atividades. Assim, a satisfação não se deu devido às novas metodologias serem as mais apropriadas, mas, sim, ao esforço individual e particular de cada professor que não pode ser responsabilizado pelas falhas de aprendizagem dos alunos nesse período.

Outro aspecto que podemos perceber é de que o ensino remoto na época da pandemia foi bastante desafiador, principalmente, para os alunos de baixa renda. No estado de Roraima, a situação pode ser considerada ainda mais crítica, pois, além de muitos alunos das escolas públicas não contarem com material tecnológico para as atividades, ainda tinha a questão da carência digital no estado que é algo bastante desafiador para quem precisa estar conectado, como vemos na fala do entrevistado P3: *“E assim foi uma situação que a gente não estava preparada, né para enfrentar, tivemos que adaptar muita coisa, principalmente a internet, né? Que é muito ruim no nosso estado”*.

A fala do entrevistado destaca que o estado de Roraima, diferentemente de outros estados brasileiros, tem frequentemente problemas com a cobertura da internet, isto é, muitas vezes ficamos sem comunicação digital. De acordo com os dados do Inep (2023, p. 74),

[...] quando observado o percentual de internet banda larga, algumas regiões ainda apresentam baixa cobertura. Os estados com menor proporção de acesso à internet banda larga são Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará e Maranhão, com cobertura inferior a 60%.

Diante dessa situação e por meio de alguns relatos dos entrevistados, é perceptível os desafios que os professores encontraram para fazer o ensino remoto acontecer num estado onde o sinal da internet é instável. Partindo dessa realidade vivida pelos docentes, a “falta de suporte tecnológico” também foi um dos termos mencionado nas falas dos entrevistados. Essa falta de suporte implicou em aspectos negativos tanto para os professores quanto para os alunos. Dessa forma, houve professores que não tinham apoio tecnológico mínimo para ministrar as aulas, conforme a fala do entrevistado P22: *“Não tinham acesso à internet outro fator importante, né?”*. Reforçado pelo que aparece na fala do entrevistado P14: *“O*

ensino remoto teve muitos desafios, primeiramente, pela falta de apoio tecnológico para o desenvolvimento das aulas”.

A questão do apoio tecnológico também incidiu sobre os alunos que em sua maioria ainda vivem numa realidade um pouco distante da era digital, que se dá principalmente pela falta de condições financeiras, como apontou o entrevistado P16: *“Por parte do aluno receber foi difícil, que as turmas todas entraram nos grupos, mas no Meet era a sala de aula, pouquíssimo. Numa sala, se a gente tinha um aluno era muito, oferecemos aulas pelo WhatsApp e outros pegavam impressa. A maioria pegava impressa, porque eles alegavam que não tinham aparelho para receber as atividades”.*

Diante do formato de ensino proposto no período da pandemia, Santos *et al.* (2020, p. 457) ressaltam que “há pouco suporte nas escolas públicas para que as tecnologias sejam utilizadas efetivamente”. Isso reforça o que estamos observando ao longo dos discursos dos entrevistados. Como exemplo, temos o que disse P20: *“Olha aqui, a gente passou por esse período com bastante dificuldade, porque na verdade o que a escola e a Secretaria de educação propiciaram para a gente era xerox né?”* Dessa forma, podemos considerar que o sentimento dos professores era o de que o mínimo de apoio foi de fato oferecido durante a pandemia.

Além disso, apesar dos avanços nas tecnologias da informação e comunicação, não houve preocupação com a oferta de formação aos docentes, que precisaram improvisar, dada a intempestividade da demanda pelo ensino remoto. Em outras palavras, os professores precisavam de forma imediata de formação para o uso das tecnologias da informação e comunicação.

A falta de suporte tecnológico nas escolas durante a pandemia não foi tratada com seriedade e celeridade necessárias para os professores e tão pouco para os alunos. Visto que os alunos precisavam de condições para que pudessem estudar remotamente. Ao contrário do que esperávamos, Trezzi, (2021, p. 10) aponta que os alunos:

[...] durante o ensino remoto, não conseguiram apropriar-se dos conteúdos por não terem sequer acesso à internet. Dados da pesquisa nacional de amostra de domicílio - pnad contínua 2020, mostram que 25% das famílias brasileiras ainda não têm acesso à internet, ou seja, cerca de 50 milhões de famílias.

Diante disso, a falta de suporte tecnológico nas escolas impossibilitou aos alunos o uso de novas tecnologias como ferramenta no seu desenvolvimento intelectual. Além disso, a desatenção das autoridades educacionais com políticas públicas para promover a incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação contribuiu para um ensino remoto enfraquecido, resultando em desigualdade educacional no país.

A exemplo disso, em Roraima, uma nota publicada pelo Consed, mostra-se que somente em março de 2021 a Seed/RR iniciou a compra de plataforma digital para o período da pandemia. Todavia o ensino remoto teve início em março de 2020. Ou seja, um ano após a suspensão das atividades presenciais nas escolas, foi tomada alguma iniciativa no sentido de proporcionar algum apoio aos professores e aos alunos. Destacamos também os termos “aprendizagem comprometida”, “dificuldade nas atividades”, “falta de interesse dos alunos”, “déficit de aprendizagem” e “competências e habilidades não desenvolvidas” que se apresentaram como aspectos relevantes para serem discutidos durante a análise de dados.

Os termos citados refletem um ensino remoto frágil, fragmentado e pouco planejado. A análise dos dados mostrou que 61% (sessenta e um por cento) dos professores acreditam que os alunos ficaram com a aprendizagem comprometida. Como mostra a fala dos entrevistados P1, P14 e P21: *“Aí a gente percebeu que não tinha efetivamente uma aprendizagem e não tinha como saber que eles estavam realmente aprendendo”* (P1). *“Mas referente à pandemia, aumentou a dificuldade de aprendizagem e a aula remota, muitos não tinham acesso à internet então isso só agravou mais a situação”* (P14). *“Olha, ficou muito comprometido, ficou muitas lacunas, assim, houve uma grande fragmentação mesmo”* (P21).

De fato, a fragilidade da educação nesse período ficou acentuada e mais perceptível tanto à vista dos educadores quanto da sociedade, uma vez que os educadores estão inseridos e discutem educação nos espaços que ocupam comunitariamente. Não somente isto, mas conforme salientado por Saviani e Galvão (2021, p. 42):

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino [...]

Sendo assim, o tema central desta pesquisa é passível de diálogos e discussões onde estejam presentes atores sociais envolvidos, especialmente os professores, que vivenciaram as dificuldades para o desenvolvimento de práticas de ensino pautadas na qualidade do trabalho pedagógico.

Outro termo destacado foi a “dificuldade nas atividades”, ou seja, na percepção dos docentes, 56% (cinquenta e seis por cento) dos entrevistados acreditam que os alunos sentiram bastante dificuldade em realizar as atividades remotamente e/ou sozinhos em casa. Na fala dos entrevistados P9, P18 e P24, podemos observar algumas razões deste fato: *“Eu acredito que sim, eu percebi a questão. Eles têm muita dificuldade na leitura na concentração, apesar de ter contato com o computador ou celular durante a pandemia. Mas de fato eles não conseguiram desenvolver a habilidade da pesquisa em si. Eles não conseguem, a gente explica faz o roteiro de pesquisa e eles sempre têm dificuldades em seguir, assimilar”* (P9). *“A dificuldade de aprendizagem foi que faltou materiais para eles acompanhar mais, não tinha livros, então a gente tinha os conteúdos e às vezes tinha que fazer um resumo também daquele assunto e colocar no grupo”* (P18). *“Muita dificuldade né, não só dificuldade com conteúdo, mas também com os meios, tinha aluno que não tinha noção de como utilizar os próprios aplicativos né para conseguir navegar na internet, alunos que não entendiam direito como que eles deveriam responder a apostila, questão de interpretação e tudo mais.”* (P24).

Como podemos ver, as dificuldades nas atividades se revelaram desde a assimilação dos conteúdos ao manuseio dos equipamentos da tecnologia da informação e comunicação como um meio para auxiliá-los nas questões relacionadas à própria aprendizagem. Ademais, outro motivo que chamou atenção, de acordo com as falas dos entrevistados, referente às dificuldades encontradas pelos alunos ao realizar as atividades em casa, foi a falta de um acompanhamento mais próximo dos professores, pois, por meio do ensino remoto, essa prática não foi viável. Como observado nas falas dos entrevistados P2 e P3: *“A professora não estava presente, né para acompanhar, para fazer as observações necessárias isso deu uma retardada, né? Pelo fato do professor não estar presente ali o remoto”* (P2). *“A gente não tinha como fazer o trabalho que a gente faz presencial”* (P3).

Assim, foi possível perceber que os professores sentiram que a limitação de sua presença se constituiu como um fator desfavorável à aprendizagem. É

importante ressaltar como a figura do professor é necessária no processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, o que se constata quanto aos processos educativos, a partir do ensino remoto, é que houve a impossibilidade desse estar mais próximo de seus alunos para acompanhar o desenvolvimento deles durante a execução de suas atividades.

A respeito ao que foi dito, Saviani e Galvão (2021) destacam que o indivíduo possui uma necessidade de aprender para que se desenvolva. Para tanto, a relação com o outro é apontada como ponto de partida para esse processo. Sendo assim, na escola, esse “outro” é definido pelos autores como sendo o professor, que é munido das condições teóricas e práticas para identificação das pendências cognitivas que precisam ser sanadas para promover a aprendizagem.

O que vimos no início da implementação do ensino remoto foi uma crença de que, pelo fato dos alunos estarem em casa, o roteiro para se organizar quanto aos estudos seria responsabilidade do professor em orientar as famílias e os alunos, criando rotinas para que a aprendizagem pudesse ocorrer. Segundo o disposto no Parecer CNE/CP n.º 5/2020 do MEC:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (Brasil, 2020, p. 9).

Todavia, não podemos nos esquecer de outra questão, muitos pais durante a pandemia continuaram trabalhando para garantir o sustento da família, deixando em casa os filhos, muitas vezes sozinhos. Ou então os pais não tinham escolaridade e/ou técnicas pedagógicas para sanar qualquer dúvida dos filhos quanto à realização das atividades da escola, como afirma o entrevistado P16: *“Porque em casa os pais não são profissionais para isso, não tem as técnicas que os professores têm, então a criança foi ficando com defasagem, então esse aluno vai ficar com defasagem”*.

De fato, é crucial a participação da família na vida escolar dos filhos, mas não podemos confundir os conceitos, como diz Nóvoa (2020, p. 11), “uma coisa é a educação familiar, outra a educação escolar”, revelando que não é responsabilidade dos pais ensinarem aos filhos sobre as atividades escolares, essa atribuição se reserva a escola e aos professores. É evidente que a dinâmica da relação educador

e educando na escola é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Nóvoa (2020, p. 10) “destaca que a chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre aluno e um professor”.

Ainda em observância ao ensino remoto, pode-se destacar que, além dos problemas citados, outro termo que sobressaiu foi a questão da “falta de interesse dos alunos”. Muitos fatores podem ter contribuído para esse acontecimento, porém, na percepção dos docentes, foram destacadas as questões relacionadas ao desânimo, à falta de rotina de estudo, à dificuldade em compreender os conteúdos escolares, à falta de recurso tecnológico e, de novo, à falta de acompanhamento dos pais. As falas dos entrevistados P5, P6, P10 e P12 revelam essa abordagem: “O desinteresse deles assim, eles ficavam assim só dormindo, não tem interesse nas atividades, eles não tinham iniciativa de procurar saber como é que era tarefa” (P5). “Olha a coisa que eu observei muito a questão da rotina, porque os pais que poderiam acompanhar os filhos, né deixar eles na rotina certinho, eles conseguiram desenvolver as atividades propostas. Mas eu vi que a maioria que não tinha esse acompanhamento, estava muito sonolento, não conseguia acompanhar” (P6). “Foi exatamente isso que eu falei, a gente sentiu essa questão de responsabilidade. Entendeu? Essa falta de interesse deles a falta de apoio dos pais” (P10). “A participação deles, os alunos não mostravam interesse, os pais não fiscalizavam a rotina dos filhos, o aluno se evadia da aula dentro de casa” (P12).

A observação dos professores em relação à falta de interesse também se confundiu com ausência do apoio familiar, talvez por estarem em casa, os alunos não se sentiram motivados a cumprirem a rotina de estudo. Assim, a responsabilidade de acompanhar a vida escolar teria que ser dos responsáveis. Todavia, fica explicado nas falas anteriores que isso não estava acontecendo e contribuiu para a identificação das dificuldades de aprendizagem.

Entende-se que dificuldades de aprendizagem são as dificuldades para ler, soletrar, escrever, compreender textos, entender os significados das palavras, dentre outros. Todos os alunos aprendem de forma diferente e única, é preciso considerar que o ensino remoto pode ter cooperado para o aumento das dificuldades de aprendizagem, afetando aqueles que precisam de mais tempo e apoio para conseguir acompanhar os conteúdos. Segundo o pensamento de Smith e Strick (2021, p. 15), “o que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum é o baixo desempenho inesperado”. Isso demonstra que, ao retornarem para a

escola, foi possível perceber que a pandemia afetou de forma negativa a educação do país.

Ao retornar com o ensino presencial após praticamente dois anos de aulas remotas, 100% (cem por cento) dos professores entrevistados relataram que perceberam algumas dificuldades de aprendizagem nos alunos, observamos, assim, por meio das falas dos entrevistados P5, P7 e P9, que os estudantes apresentaram uma baixa no rendimento escolar por causa das falhas do ensino remoto: *“A aprendizagem caiu muito, eles não conseguiram aprender nada na pandemia. E eles copiavam, né? pesquisava, então não aprendeu, foram poucos que aprenderam na pandemia”* (P5). *“A gente questionava eles de conteúdos que tinham sido trabalhados na plataforma e muitos nem lembravam, então isso dificultou bastante a gente teve que retomar né fazer todo esse processo”* (P7). *“A grafia em si, a motora, muita dificuldade de escrever legível, e a leitura dificuldade também, a leitura interpretativa”* (P9).

Sendo assim, entendemos que os órgãos educativos deveriam ter dado maior suporte às escolas e aos professores para que estes pudessem buscar formas nas propostas de trabalho com o ensino remoto, com metodologias, entre outros, que fizessem a aprendizagem ser significativa para os alunos, preparando os professores para lidarem com seus alunos, diferenciando cada um e cada ritmo.

Ainda diante das questões apontadas, observamos outro termo que se destacou referindo-se às “competências e habilidades não desenvolvidas” pelos discentes durante as aulas remotas. Dos entrevistados, 35% (trinta e cinco por cento) afirmaram perceber que os alunos voltaram do ensino remoto com habilidades não desenvolvidas, ocasionando, assim, um nível inadequado de conhecimentos para o ano escolar em que se encontram. Fato observado na fala do entrevistado P14: *“É muitos alunos com dificuldades de acompanhar os conteúdos do ano, né? Então, percebe-se que muitos deles deixaram de aprender conteúdos importantes, a matemática a gente sabe que é uma sequência. Aquelas competências e habilidades que deixaram de desenvolver conhecimento, que deixaram de aprender, nós observamos quando voltamos para o presencial”*.

Dessa forma, diante da situação, os professores tiveram que recuar quanto ao ensino de conteúdos previstos no planejamento anual, uma vez que os alunos não apresentam o desenvolvimento das habilidades necessárias para acompanhar os estudos, assim como vemos nas falas dos entrevistados P12 e P13: *“Eu acho que*

perdeu muito aprendizado, a gente teve que dar uma remada para trás forte” (P12). “E aí eu senti que não bem o conteúdo que a gente estava acostumada a trabalhar, os alunos estavam muito lentos, teve que dar uma recuada” (P13).

As respostas dos participantes revelam que todos esses fatores provavelmente são oriundos do período do ensino remoto, mais precisamente, o fato de não ser possível verificar o desenvolvimento de determinadas habilidades, necessárias para a continuidade da aprendizagem, pode estar relacionado ao acesso desigual e/ou à falta de acesso às aulas remotas. É válido lembrar que as palavras “competências” e “habilidades” são expressões utilizadas na BNCC, que define nos currículos escolares o que deve ser ensinado em cada etapa da escolarização. A partir da implementação da BNCC no sistema de ensino do país, os professores precisaram adequar metodologias para que as competências e habilidades fossem desenvolvidas nos estudantes. Todavia, a pandemia modificou o formato do ensino e dificultou o desenvolvimento dessas.

Diante, então, da realidade em que as habilidades não foram desenvolvidas, conforme previstas na BNCC, as ações para uma efetiva aprendizagem se tornam necessárias nesse momento de reconstrução do processo de ensino e aprendizagem. Vemos, portanto, que os termos discorridos que compuseram essa categoria nos mostram como as ações governamentais e as metodologias proporcionadas aos professores para a implementação do ensino remoto não foram suficientemente adequadas para desenvolver o processo educacional com qualidade. Diante disso, a próxima categoria apresenta o diálogo entre as ações e os dilemas que as escolas públicas de Roraima apresentaram na recomposição da aprendizagem com o retorno das aulas presenciais.

5.2.2 Recomposição da aprendizagem: ações *versus* dilemas da escola pública de Roraima

Nessa categoria “Recomposição da aprendizagem: ações *versus* dilemas da escola pública de Roraima” destacamos as ações de recomposição realizadas nas escolas pesquisadas, como também apresentamos os dilemas que as escolas enfrentam para realização da recomposição da aprendizagem. Essa categoria surgiu das questões que nortearam a entrevista, como: o que os professores entendem por recomposição da aprendizagem, quais práticas de recomposição são

aplicadas em sala de aula pelos professores? A Seed/RR promoveu formação continuada para implementar a recomposição e quais as dificuldades que os docentes têm em colocar em prática as ações de recomposição da aprendizagem?

Com o retorno das aulas presenciais, o processo de retomar o ensino dito “normal” tem sido desafiador para todos os envolvidos na educação, principalmente para os professores que precisam lidar com os retrocessos que o ensino remoto causou na aprendizagem dos alunos.

Como afirmam Santos e Cruz (2023, p. 2):

A retomada do ensino presencial nos coloca em uma nova situação de reflexão e ação docente, ao passo que com a suspensão das aulas presenciais, muitos alunos(as) foram afetados(as) pela falta de acesso à tecnologia, à internet e a materiais didáticos adequados durante a realização do ensino remoto emergencial.

Sendo assim, a partir do retorno das aulas, os agentes educativos em parceria com setor privado incrementaram o ensino pós-pandemia com a política pública de recomposição da aprendizagem (Damasceno; Chaves; Dias, 2022). Diante disso, o termo recomposição passou a ser divulgado para secretarias de educação, gestores, coordenadores e professores como forma de colocar em prática ações que possibilitem diminuir o prejuízo causado pela pandemia na educação.

Sobre a definição do termo recomposição da aprendizagem, na visão dos professores, percebe-se diferentes entendimentos a respeito do termo em questão. Alguns dos entrevistados têm a compreensão do termo relacionado ao contexto da BNCC, como afirmam os relatos do P4, P9 e P13: *“Essa recomposição é você tentar ajustar as habilidades que os alunos tinham que ter na série anterior que foi um período da pandemia para que pudesse ter um mínimo de base para seguir na série que ele tava”* (P4). *“Trabalhar utilizando os mapas focais a partir das habilidades que aquele aluno necessita, por exemplo, no sexto ano e quais não alcançaram. Não alcançaram, não conseguiram desenvolver determinada habilidade no quinto ano e que precisa no sexto”* (P9). *“Então, na verdade, a recomposição eu acho que ela tem os entendimentos equivocados, né? É, mas ela tem que partir em relação das habilidades, ela tem que ser entendida dentro da BNCC, porque aí tem a questão do reforço, que não é a recomposição da aprendizagem. Tem a questão dos alunos que não estão diagnosticados corretamente, nem a recuperação de conteúdos”* (P13).

Semelhantemente à compreensão dos entrevistados, os autores Duarte, Duarte e Silva (2022) afirmam que é necessário observar as habilidades que não foram consolidadas com o objetivo de construir estratégias de ensino pelos docentes para recomposição dessas habilidades. Dessa forma, podemos observar a recomposição sendo classificada como um formato de ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades mencionadas na BNCC.

Dos entrevistados, 74% (setenta e quatro por cento) relacionaram essa nomenclatura ao reforço e à recuperação da aprendizagem, como mostram as falas dos entrevistados P3, P7 e P10: *“Justamente para pegar, fazer como se fosse uma aula de reforço no horário oposto deles, né? Para justamente trabalhar essas questões que a gente percebe que eles não alcançaram, né?”* (P3). *“E eu acho que seria um reforço, né ver a necessidade do aluno primeiro, né a necessidade dele nos conhecimentos que deveriam ser adquiridos, e não foram e tentar resgatar novamente esse conhecimento”* (P7). *“Então assim eu creio que essa recomposição foi justamente para isso tentar recuperar esse prejuízo”* (P10).

Como podemos perceber, fica subentendido então que o termo recomposição foi interpretado, por alguns dos professores entrevistados, como análogo aos termos recuperação e/ou reforço escolar. E apesar desses termos serem parecidos, Duarte, Duarte e Silva (2022) apontam que a recuperação é considerada quando a escola trabalha as habilidades previstas, porém o aluno não consegue desenvolvê-las. Diferentemente da recuperação, a recomposição, na visão dos autores, refere-se àquilo que o aluno não aprendeu porque que não existiu a possibilidade de aprender.

Assim como a recuperação, o reforço escolar também é estabelecido pela LDB e deve ser oferecido ao aluno em horário oposto ao que ele estuda. Portanto, fica explícito cada um dos conceitos, recuperação e reforço, e a forma como deve ser desenvolvido cada um deles. Corroborando ao exposto, o Guia de Orientações para a Recomposição de Aprendizagens de Roraima aborda que a recomposição não é reforço, muito menos recuperação, trata de ações e estratégias pedagógicas para desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC que não foram consolidadas por causa do ensino remoto.

Partindo disso, a recomposição da aprendizagem descrita no Guia de Orientações mescla ações, personagens, escola e a sua realidade local em consonância com os mapas focais criados pelo setor privado, veiculados pelo

Instituto Reúna, como forma de priorizar as habilidades essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Em contrapartida, 48% (quarenta e oito por cento) dos entrevistados entendem que a recomposição da aprendizagem são metodologias diferenciadas que devem ser realizadas em sala de aula, a fim de contribuir na aprendizagem dos alunos no pós-pandemia. Como podemos ver nas falas dos entrevistados P4, P15 e P23: *“Sempre voltando com a explicação do conteúdo anterior dando atenção mais específica, para aqueles alunos que têm um pouco de dificuldade a mais trabalhando com atividades diferenciadas adequando a cada necessidade é bem trabalhoso, mas a gente precisa fazer isso”* (P4). *“Esse tema foi abordado após retorno da sala de aula, né? Tínhamos a situação, então aí o aluno lá na série x, né? Mas não tinha o conhecimento que deveria ter por causa daquela situação, né? Aí vamos caçar maneiras de trabalhar, recuperar esses conteúdos”* (P15). *“É como se fosse uma coisa para corrigir o problema do que a pandemia gerou, é uma estratégia, não é? Eu acredito que toda estratégia, toda ajuda para a escola pública na pós-pandemia é bem-vinda”* (P23).

Assim, no entendimento dos educadores, a recomposição trata de metodologias inovadoras que focam nas necessidades individuais dos alunos como forma de recompor as habilidades não desenvolvidas. Validando o que foi dito, Santos e Cruz (2023) destacam que a recomposição da aprendizagem são ações específicas apontadas para as perdas educacionais.

Considerando isso e em observância às ações de recomposição entendidas e aplicadas em sala de aula pelos docentes, estes mencionaram as principais ações como sendo desenvolvidas no cotidiano pedagógico após o retorno das aulas presenciais. Assim, as ações descritas pelos entrevistados são: a sondagem diagnóstica (avaliação diagnóstica), retomada de conteúdo das séries anteriores, as aulas de reforço no contraturno, o acolhimento dos alunos, a identificação das habilidades não desenvolvidas, como também a flexibilização dos conteúdos. Podemos perceber isto nas falas dos entrevistados P8, P13, P17 e P20: *“Nós trabalhamos com a questão do reforço, né aqui mesmo. Essa sala foi montada para a gente fazer isso aí”* (P8). *“Acabei flexibilizando mais em relação aos conteúdos, de exigir menos algumas coisas, de voltar mais em outras. Eu acredito que esse movimento aqui, ele vai ser um movimento ao longo de todo o ano, a partir do momento que as habilidades, as temáticas vão surgindo na nossa atuação em que*

os campos de atuação vão sendo trabalhados, vai surgir uma demanda diferente” (P13). “Nós temos os projetos de leitura, os diagnósticos de identificação da necessidade de cada aluno e em cima desse diagnóstico localizar o aluno” (P17). “Meu modo de recompor é trabalhando, de fato, a grade curricular da série que o aluno está, mas voltando para essa questão da leitura, atendendo a necessidade que eles têm e não seguindo à risca os conteúdos” (P20).

Observando as falas, identificamos boas intenções dos professores, sem necessariamente terem um protocolo os orientando. Todavia, essa função de definir o que deveria ser feito não deve ficar somente a cargo do professor e ele também não pode ficar fora do processo de planejamento de metodologias e ações pertinentes ao desempenho de suas funções.

Dessa forma, Nóvoa e Alvim (2022, p. 28) reforçam que “o fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho em grupo [...]”. Isso demonstra que, na retomada do ensino pós-pandemia, é necessária uma mobilização de todos os envolvidos na educação, com o intuito construir alternativas que viabilizem a recomposição da aprendizagem de cada aluno.

É importante frisar que, de acordo com os entrevistados, as ações de recomposição estão sendo feitas respeitando as limitações e o tempo de cada aluno. Cabe ressaltar também que algumas dessas ações são práticas realizadas pelos entrevistados antes mesmo da pandemia e outras foram agrupadas com a implementação do Guia de Orientações para a Recomposição de Aprendizagens de Roraima, com o intuito de diminuir os danos educacionais causados pelo ensino remoto. Vamos observar essas questões nas falas dos entrevistados P15 e P22: *“Eu acredito na verdade que esse tema que é só o nome que é novo, né, mas que na real na sala de aula eu acho que os professores sempre trabalham. Por exemplo, na minha aula, quando eu percebo que o aluno não entende o conteúdo ali eu volto para que ele possa ter subsídio para compreender aquele assunto e seguir em frente” (P15). “Pego esses conteúdos anteriores, vou encaixando ali para poder trabalhar na questão de movimentar os conteúdos. Eu faço essa questão da retomada sempre que acho necessário” (P22).*

Portanto, é perceptível que as práticas já desenvolvidas pelos educadores foram aperfeiçoadas e complementadas por algumas das ações recomendadas pelos gestores educacionais por meio da elaboração de orientações para a

recomposição da aprendizagem. Esses apontamentos são reforçados pelas falas dos entrevistados P5 e P9 que apresentam metodologias já presentes em suas escolas e acrescidas pelas instruções recomendadas: *“Por exemplo, essa sala de leitura é muito boa, né? Biblioteca assim. Ah o reforço que eles estão dando, sabe então aqui, essa salinha aqui mesmo os meninos que têm dificuldade vêm para o retorno (P5). Essa sala aqui já é uma ação, né? Eu sei que existe um projeto de recomposição de aprendizagem. Ele está sendo reformulado pela Escola” (P9).*

Para além dessas ações, é necessário considerarmos também o surgimento dos dilemas que os professores se depararam e que foram acarretados pela falta de suporte para a implementação do que estava sendo orientado quanto à recomposição da aprendizagem. Nesse sentido, sabemos que todo e qualquer profissional precisa estar se atualizando, ou seja, aperfeiçoando seu conhecimento laboral. O professor não é diferente, este precisa se capacitar para aprimorar sua prática pedagógica e para isso é necessário, por parte dos órgãos competentes, formação continuada que favoreça o aperfeiçoamento profissional.

Assim, Nóvoa e Alvim (2022, p. 45), sobre a formação continuada, afirmam que “[...] aos professores como “práticos”, dizemos que a dimensão prática é fundamental, mas como práxis, sempre em diálogo com a teoria”. Logo, entendemos que é de suma importância a formação continuada na vida de qualquer profissional.

As respostas a seguir se referem à formação continuada para tratar da política pública de recomposição da aprendizagem nas escolas. O que obtivemos de dados foi que 49% (quarenta e nove por cento) dos entrevistados afirmaram que houve a formação continuada, mas na opinião destes, faltou mais informações e clareza no que estava sendo proposto pela Seed/RR. É o que vamos observar nas falas dos entrevistados P15, P18 e P20: *“Mas assim algo meio que superficial, fora essa palestra da SEED não houve outras orientações mais detalhadas sobre esse tema” (P15). “Formação não, só falou como deveria ser feito né” (P18). “Na verdade, falou-se, falou-se, mas nunca chamou o professor para uma formação, com material extra, fica um negócio abstrato” (P20).* Por meio dos relatos dos entrevistados, percebemos, então, que houve palestras para explicar o Guia, mas, de acordo com as falas, sem aprofundar a temática por meio de debates, diálogos, materiais que pudessem fundamentar melhor a prática dos professores. O conjunto de atividades realizadas não foi percebido como formação continuada, pela ausência de fundamentação e continuidade de encontros para compreensão da recomposição.

Além desses apontamentos, outra questão apresentada pelos professores entrevistados foi o modelo dessas formações continuadas que, em sua maioria, eram realizadas no formato online, o que gerou certa insatisfação e dificuldade de compreensão do que estava sendo discutido. Foi o que pudemos perceber na fala do entrevistado P23: *“A gente participou de uma formação online. Eu estou tão cansada de formação online. A gente teve muita formação online e aí depois da pandemia parece que isso viralizou, agora as pessoas só querem fazer formação online e eu acredito muito na formação presencial”*.

Dessa forma, observamos que os professores apresentaram dificuldades em colocar em prática as ações de recomposição, devido à superficialidade da formação continuada a respeito da temática recomposição da aprendizagem. Essa superficialidade refletiu também na ausência do entendimento de alguns professores sobre o termo recomposição, discutido anteriormente.

Sendo assim, as falas a seguir também revelam o que estamos discutindo a respeito da base da formação continuada, que, na percepção dos professores, foi apresentada de forma superficial e aparentemente não bem planejada, conforme as falas dos entrevistados P4 e P13: *“Na verdade que a gente precisaria da SEED seriam assim ações mais significativas não voltar em coisas que a gente já sabe”* (P4). *“É assim, ao que parece que eles não estão sabendo como que eles vão conduzir isso. É essa a impressão que eu tenho... Então eu acho assim que o principal deles é a falta de informação na área, né? Eu acredito que primeiro tinha que montar um comitê dentro da educação básica, trabalhar a formação de professores, pois os professores não conseguem entender, tem muitos professores que não sabem nem o que é e não é culpa deles, né? Nós temos as nossas atribuições, que são muitas, né? É um tema complexo”* (P13).

De acordo com o Guia da Seed/RR (2023), para ocorrer a formação continuada em que as reais necessidades e problemáticas apresentadas nos diferentes contextos escolares sejam analisadas e discutidas, será necessário que a formação ocorra no espaço da escola, facilitando a compreensão e o planejamento dos professores em formação para execução do serviço.

Como uma das possibilidades de contribuição desta pesquisa, sugerimos que haja uma divisão de responsabilidades em relação à formação continuada dos professores, de forma que a Seed/RR possa firmar parcerias com a comunidade e as universidades locais para que haja espaços e recursos para a realização de uma

formação continuada com qualidade e que possa corresponder às expectativas dos professores e minimizar suas frustrações diante do período pós-pandemia.

Além da formação continuada, os professores relataram também outras dificuldades para colocar em prática as ações de recomposição: falta de tempo, insegurança e falta de materiais. É o que percebemos nas falas dos entrevistados P1, P5, P13 e P16: *“Sim por causa do tempo porque é muita coisa”* (P1). *“Sim, sinto sim. Na verdade material, eu não tenho e você quer? Mas não tem material, você pede uma coisa e não tem, então a gente vai se virar com que a gente tem, o livro, eu levo eles para sala de leitura, às vezes pesquisa”* (P5). *“Eu acho que sim, porque eu estou começando agora, eu vou começar agora. Eu acho que tudo que a gente está começando a fazer, a gente tem aquele medinho, aquela insegurança, a gente sabe que precisa melhorar”* (P13). *“Eu tenho por conta de material. Às vezes a gente quer e não tem né? Muitas vezes a gente precisa tirar do bolso para isso”* (P16).

Conforme observamos, as dificuldades relatadas pelos docentes revelam que os planejamentos da gestão pública para o ensino pós-pandemia ainda se encontram insuficientes e, apesar dos discursos dos órgãos governamentais responsáveis pela educação básica, as ações não têm a robustez e amplitude necessárias para possibilitar uma educação de qualidade. Nóvoa e Alvim (2022, p. 52) ressaltam que *“este é o tempo de inventar, isto é, de construir coletivamente uma outra educação”*.

Diferente dos relatos acima, observamos que 56% (cinquenta e seis por cento) dos entrevistados apontaram que não sentem dificuldades em colocar em prática algumas ações de recomposição. É o que mostra as falas dos entrevistados P2, P12 e P15: *“Não, não sinto não, é minha área que eu domino. E o que eu posso fazer para ajudar os alunos nesse sentido, que vai ajudar no meu trabalho também ver o resultado melhor, não tem problema nenhum”* (P2). *“Não, eu vou tranquilo, porque naturalmente eu já fazia isso, porque já é uma coisa minha desde quando eu dou aula eu sempre trabalhei assim”* (P12). *“Eu acredito que não, porque eu estou na educação há mais de trinta anos, então a gente consegue algumas habilidades, um olhar mais talvez observador, consegue compreender onde o aluno tem dificuldade o que ele precisa”* (P15).

Isso demonstra que, por já realizarem práticas semelhantes ao que é mencionado no Guia de Orientações, estão mais propícios a implementarem o que está sendo orientado pelos documentos normativos sobre a recomposição da

aprendizagem. Mesmo assim, é de suma importância que os docentes tenham suporte quanto ao desenvolvimento de sua prática pedagógica, a fim de que o processo ensino e aprendizagem seja significativo na vida dos estudantes, principalmente daqueles que de alguma forma sofreram com o ensino remoto.

Nesse sentido, os dados apontam a necessidade de políticas públicas, pois a necessidade de suporte para as ações de recomposição excede as capacidades individuais de professores bem-intencionados e preocupados com a aprendizagem de seus alunos. Portanto, é essencial que se desenvolvam políticas públicas que possam proporcionar a diminuição gradual das dificuldades de aprendizagem acarretadas pelo ensino remoto entre os alunos das escolas públicas.

Diante disso, a categoria a seguir, contempla o que os professores pensam sobre o que as políticas públicas educacionais poderiam englobar para uma efetiva recomposição da aprendizagem e para a diminuição das lacunas educacionais no contexto pós-pandemia.

5.2.3 Perspectivas dos professores sobre políticas públicas para a recomposição da aprendizagem

Nessa categoria “Perspectivas dos professores sobre políticas públicas para a recomposição da aprendizagem”, destacamos as expectativas dos docentes a respeito das ações das políticas públicas educacionais e as perspectivas quanto à recomposição da aprendizagem nas escolas públicas. A categoria surgiu da questão presente na entrevista dirigida aos participantes da pesquisa que tratava sobre quais políticas públicas deveriam existir para implementar a recomposição da aprendizagem nas escolas.

Como vimos, a pandemia veio apontar, por vezes ampliar, as falhas já existentes em diversas áreas da sociedade organizada. Na educação, não foi diferente, problemas que já existiam há anos, como: falta de suporte das secretarias de educação para as escolas, falta de infraestrutura nos colégios, falta de materiais escolares e equipamentos tecnológicos, falta de acesso à internet de qualidade, falta de formação continuada, dentre outros problemas, foram evidenciados com o surgimento da covid-19.

Além desses apontamentos, a pandemia revelou as desigualdades sociais e de aprendizagem entre os discentes. É fato notório que as crianças em situações de

vulnerabilidade social foram as maiores prejudicadas com o fechamento das escolas públicas entre 2020 e 2021. Concordamos com Nóvoa e Alvim (2022, p. 42), quando destacam que “a escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis”. Isso significa dizer que a escola não só oferece o acesso à educação como possibilidade de transformação das condições sociais, como também é suporte para alunos e suas famílias, no que diz respeito à superação de possíveis riscos sociais que possam estar vivenciando, tais como fome, violência doméstica, entre outros.

Apesar de não ser o objetivo da presente pesquisa adentrar profundamente nessas questões de riscos sociais, é de suma importância ressaltar que, ao pensarmos em políticas públicas educacionais, não podemos continuar considerando apenas o que é estabelecido e imposto para o sistema educacional. A respeito disso, Peroni, Caetano e Lima (2017) afirmam que as políticas de educação são concretizadas sem a atuação dos principais envolvidos e impostas tanto de cima para baixo como de fora para dentro. Contudo, para transformação dessa realidade, é preciso que se ouça e entenda quem está na “ponta”, lidando todos os dias com as diferentes situações que se apresentam no contexto escolar que vão além do fazer pedagógico.

Por esse motivo, percebemos a relevância que a discussão presente nessa categoria nos traz: compreendermos o que os professores pensam a respeito do que lhes foi orientado para a recomposição da aprendizagem dos alunos, assim como o que esperam que lhes sejam fornecidos como suporte para que tais objetivos sejam alcançados. Para Saviani (2008, p. 7), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Sendo assim, visamos aqui elucidar e reforçar a necessidade de que tal política não seja pensada de cima para baixo e nem tão pouco de fora para dentro, conforme ressaltam Peroni, Caetano e Lima (2017).

Então, partimos do princípio de que é necessário que toda sociedade se envolva na discussão de políticas públicas e, por fazer parte dessa sociedade organizada, a escola e seus atores precisam estar inseridos nos diálogos, debates e discussões a este respeito. Nesse aspecto, “são eles que, em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 42), assim, por meio da participação dos educadores nas

discussões de políticas públicas educacionais, esses podem levar suas demandas mais essenciais e, a partir de planos de ações mais efetivos e eficazes, possam contribuir para que as desigualdades educacionais sejam superadas.

Diante disso, um dos pontos da entrevista levantou reflexões por parte dos docentes afirmando que sentem o desejo de que houvesse mais políticas públicas voltadas para a melhoria da educação. Em sua fala, um dos entrevistados relatou que: *“Acho que precisa vir até a escola promover mais esses cursos na própria escola, ver o que a escola está precisando”* (P19). Assim, podemos perceber que não se trata apenas de uma recomendação para que as políticas públicas sejam criadas, mas, sim, de uma percepção de quem está constantemente lidando com situações reais e que exigem, por vezes, um conhecimento que vai além da teoria, mas fundamentada na práxis dos educadores.

Dessa forma, a presença, no espaço escolar, dos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais seria uma forma de compreender a respeito das dificuldades das práticas educativas e possibilitar de maneira adequada a participação dos agentes centrais na construção do processo ensino e aprendizagem de acordo com cada contexto escolar.

Além disso, 26% (vinte e seis por cento) dos entrevistados afirmaram que gostariam que houvesse mais ações governamentais que possibilitassem uma educação em que as desigualdades educacionais evidenciadas com a pandemia fossem diminuídas. Ações voltadas não somente para os educadores, mas também para os educandos, pois, como vimos anteriormente, foram na sua maioria prejudicados com ensino remoto por não terem condições favoráveis para que pudessem estudar. Assim, a fala do entrevistado P12 reflete essa expectativa: *“Então acho que dentro desses programas sociais que o governo federal tanto faz eu acho que uma delas seria estruturar o aluno com material que desse para ele ter informações constantes”* (P12).

Podemos perceber que, para os professores, a ausência de recursos materiais e de tecnologia da informação e comunicação, por parte dos alunos, foi prejudicial para a aprendizagem deles. Como solução para esse problema, o professor sugere que as políticas públicas possam ser pensadas a partir também dessa perspectiva, uma vez que foi observado que o aluno não possui material mínimo para o acesso ao conteúdo.

Complementar a isso, observamos que outra expectativa dos professores é poder refletir sobre a questão das verbas destinadas à educação. A fala do entrevistado P16 mostra esse anseio: *“Gostaria que o que é destinado a educação, chegasse a educação de fato né? A gente sabe que tem verba, mas dificilmente chega até o aluno”* (P16). A educação é um direito constituído em lei, isto é, a Constituição Federal não só oferece a garantia como também incentiva o desenvolvimento da educação. Nesse sentido, Saviani (2023, p. 745) comenta que *“se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive”*. Sendo assim, é de suma importância que o poder público promova políticas públicas que resultem na empregabilidade correta das verbas educacionais e que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam ver a efetiva aplicabilidade de tais recursos financeiros.

Além disso, e salientando também a empregabilidade das verbas destinadas às ações de políticas públicas educacionais voltadas especialmente para a recomposição da aprendizagem, mais da metade dos professores entrevistados destaca que gostariam que houvesse mais formação continuada.

Estamos falando de 56% (cinquenta e seis por cento) dos entrevistados que revelam uma necessidade de uma formação mais substanciada, conforme podemos analisar nas falas a seguir: *“Eu acredito que seja uma educação continuada para os professores, capacitar os professores para essa nova demanda, porque professores capacitados sabendo que ele tem que fazer com certeza vai fazer a diferença nesse processo”* (P2). *“Eu acredito que teria que trabalhar a formação, teria que ter pessoa voltada para esse conhecimento específico para trabalhar de modo mais concreto, ensinar, nos capacitar de modo mais concreto, na prática como fazer isso? Mais capacitação do que se trata essa recomposição de aprendizagem”* (P15).

As respostas dos entrevistados expressam claramente a necessidade de mais possibilidades para os professores continuem adquirindo novos saberes, fortalecendo conhecimentos já presentes e sendo estimulados a repensar continuamente suas práticas pedagógicas.

Para facilitar isso, outro aspecto relevante que foi abordado pelos entrevistados seria o de que o apoio pedagógico é fundamental para que o professor possa executar o seu papel condicionado à promoção de um ensino voltado às necessidades de seus alunos. Para isso, acreditam que, no ambiente escolar, a

começar por uma coordenação pedagógica, esse apoio fará a diferença no fazer pedagógico. A fala do entrevistado P19 expressa o que estamos discorrendo: *“Sim, uma boa escola uma coordenação que acompanha os professores uma coordenação comprometida então isso deve existir em todas as escolas públicas né?”* (P19). Nesse sentido, o destaque dado ao coordenador pedagógico seria não somente o de cobrar os professores quanto aos resultados que precisam ser atingidos, mas, sim, o de colaborador de um ensino de qualidade que dê primazia ao desenvolvimento efetivo do aluno.

Além da formação continuada e do apoio pedagógico, projetos diferenciados são também ações que os docentes gostariam que as políticas públicas educacionais abrangessem na construção de ensino pós-pandemia. Assim, vemos nas falas dos entrevistados P22 e P23: *“Então, assim, uma das políticas seria também fazer um projeto para elevar o nível desse aluno, ou criando salas extras seria uma opção”* (P22). *“Pois, a proposta que acho que é a do reforço escolar, com estratégia diferenciada, indiretamente trabalhar conteúdos que às vezes quando você chega no reforço eu não acho motivador para os alunos, salas de aulas, exercícios e aí, qual vai ser a diferença? O que que vai mudar? Não vai mudar em nada. Tem que ser projetos diferenciados que trabalham a matemática, mas de forma indireta que o aluno não perceba que está fazendo reforço de matemática, porque é maçante e não vai gostar”* (P23).

Observamos que, apesar de destacarem que gostariam da realização de projetos diferenciados e não as mesmas atividades que já elaboram e executam com os seus alunos, os professores não trouxeram uma proposta que satisfizesse seus anseios. Por um lado, podemos analisar esse dado a partir do entendimento de que muitos ainda não sabem do que se trata a recomposição da aprendizagem, como já debatido ao longo desta pesquisa, e não compreendem em sua totalidade o que seria uma política pública para a educação.

Por outro lado, observamos que isso pode estar condicionado à falta de estímulos por parte da aquisição de novos saberes proporcionados por meio de formações continuadas, por exemplo, ou de debates com os demais atores educacionais a respeito de ideias, projetos, vivências entre outros aspectos que são importantes para o planejamento de novas estratégias.

Nesse sentido, como uma das formas de contribuição desta pesquisa, o que se pensou a esse respeito foi que a possibilidade de elaboração de projetos

diferenciados poderia vir por meio da escuta dos alunos que tiveram seu desenvolvimento educacional comprometido. Além de ouvirmos os anseios dos professores, dar voz aos alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem pode contribuir significativamente para a criação de políticas públicas educacionais cada vez mais próximas da população atendida e com propostas mais efetivas para uma educação de qualidade que visa o aprendizado dos alunos e contribua para a transformação de suas vidas.

Fazendo relação com a teoria apresentada nos capítulos anteriores, a forma que se faz a representação no MEC para elaboração de políticas públicas para a educação básica privilegia instituições privadas que objetivam lucrar com a educação do país. Nesse sentido, é possível afirmar que as mudanças ocorridas na composição do CNE favoreceram a criação de políticas públicas que privilegiam interesses privados que atualmente se fazem representar nesse conselho. Como dito anteriormente, o interesse defendido por essas entidades é um modelo educacional preparatório para o mercado de trabalho e não para a vida. Todavia, fica claro que os docentes ainda não têm a percepção e a clareza desse objetivo atravessado nessas políticas públicas educacionais.

Portanto, as ações de políticas públicas educacionais que visam favorecer o desenvolvimento do aluno no sentido de recompor a aprendizagem devem ser elaboradas com seriedade, para contribuir na diminuição das lacunas de aprendizagem. Corroborando ao exposto, Johann e Malanchen (2021) afirmam que é necessário que as políticas públicas de educação sejam elaboradas e aplicadas como forma de oportunizar aos alunos o pleno desenvolvimento educacional.

Desse modo, as escolas, os professores e os alunos precisam que as políticas públicas educacionais sejam implementadas como ferramentas que fomentem o processo de ensino e aprendizagem diante do novo cenário educacional. Isso significa que a educação pós-pandemia requer novas ações, novas ferramentas, novos diálogos e novas políticas de educação.

É nesse pensamento que os educadores revelam suas expectativas para o futuro da educação, em que as políticas públicas educacionais voltadas para a recomposição da aprendizagem favoreçam não só um ensino de qualidade como também contribuam para a construção de novos saberes. Sendo assim, as observações promovidas pelos educadores reforçam reflexões sobre a atual política pública educacional do país.

É válido ressaltar que a educação pública de qualidade a que estamos nos referindo não diz respeito ao que é defendido pelas instituições privadas que em seu discurso defende a qualidade educacional baseado no desenvolvimento de habilidades voltadas ao mercado de trabalho, como afirma Giroto (2019, p. 15), “o debate apresentado pelos defensores da BNCC tem focado, sobremaneira, nos conteúdos, nas competências e nas habilidades, e pouco tratado das condições objetivas em que docentes e discentes constroem conhecimento”.

Ainda, de acordo com Giroto (2019), pode ser que o que está previsto na BNCC contribua para ampliar as desigualdades educacionais, visto que a Base pode corroborar para a reprodução do que o autor chama de “mecanismos perversos de responsabilização individual dos sujeitos da educação” (Giroto, 2019, p. 9). Para que isso não aconteça, são necessários questionamentos sobre as reformas que a educação passou até o atual momento em que está implementada a BNCC no sistema de ensino e a recomposição da aprendizagem atrelada a ela, priorizando em sua essência o desenvolvimento de competências e habilidades.

Dessa forma, a presente pesquisa contribui para o entendimento de que a qualidade educacional de que os alunos precisam deve ser a pautada no que Libâneo (2016, p. 58) propõe: “que escola com qualidade educativa seja aquela que assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral”.

Conseqüentemente, ainda de acordo com Libâneo (2016), podemos dizer que a escola de qualidade é a que, como ponto de partida para a educação, por meio dos conteúdos, proporciona as condições de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral aos alunos, observando e dando a devida relevância às características individuais de cada contexto sociocultural que vivenciam, participam e estão inseridos.

Isso posto, vimos que, apesar da presente categoria revelar as expectativas dos professores a respeito das ações das políticas públicas educacionais e suas perspectivas quanto à recomposição da aprendizagem nas escolas públicas, são necessários mais pesquisas, estudos e debates que objetivem corroborar com reflexões e práticas garantidoras do direito à educação para toda a sociedade de forma igualitária, justa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as ações implementadas em escolas públicas de ensino fundamental de Boa Vista-RR para a recomposição da aprendizagem no retorno às aulas presenciais pós-pandemia. Partindo desse pressuposto dos resultados encontrados com esta pesquisa, é relevante destacar que o objetivo geral, outrora definido, foi alcançado.

A pesquisa demonstrou na percepção dos educadores que as escolas não estavam preparadas para migrar do ensino presencial para remoto, não tinham recursos necessários para ministrar as aulas remotamente. Ainda na percepção dos professores, houve falhas no direcionamento e organização por parte dos agentes governamentais na implementação do ensino durante a pandemia.

Além do mais, de acordo com os professores, a falta de suporte, principalmente, o tecnológico, contribuiu para o aumento das desigualdades educacionais. Portanto, mediante aos resultados obtidos, podemos perceber que houve um retrocesso educacional que levará tempo para se recuperar.

Os resultados apontados pela pesquisa descreveram também um cenário educacional pandêmico de ensino frágil, resultando em uma realidade pós-pandemia de desafios e dificuldades na aprendizagem dos educandos, reforçando a ideia de que há muito o que se fazer para elevar o nível da educação roraimense.

Nesse sentido, a pandemia aumentou as dificuldades na aprendizagem, desfavorecendo, mais uma vez, aos alunos mais carentes da sociedade. Diante dessa realidade ocasionada pela pandemia, ainda se vê no retorno às aulas presenciais pouca preocupação por parte dos agentes governamentais nas ações que ajudem na reorganização do ensino pós-pandemia.

Sendo assim, as reflexões aqui levantadas apontam que a educação de Roraima necessita não só de esforço coletivo, mas também de políticas públicas educacionais eficazes que resultem na reestruturação da educação do estado. Além do mais, para que a escola pública possa cumprir suas funções com eficiência é necessário uma rede de profissionais comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, começando pelos órgãos responsáveis, cada um cumprindo o seu papel com responsabilidade.

Por meio da análise dos dados, foi possível perceber que os professores tentaram dar o seu melhor durante o ensino remoto, muitas vezes fazendo

investimentos financeiros próprios para que o processo de ensino não parasse, mesmo com tanta dificuldade, insegurança, medo, escassez de materiais e pouco suporte tecnológico, não recuaram quanto a sua prática pedagógica.

O mesmo acontece agora com o retorno das aulas presenciais. Os professores continuam fazendo o seu melhor, mais uma vez, acabam assumindo sozinhos a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, trabalhando dentro de suas possibilidades, a recomposição da aprendizagem para promover uma educação de qualidade.

De modo inegável, os educadores são peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, porém não podem assumir integralmente todas as responsabilidades que deveriam ser distribuídas no sistema. É fundamental que as ações sejam articuladas com divisão de atribuições. Para isso, é de suma importância que os agentes educacionais façam o que lhes cabe e ofereçam condições necessárias, suportes e, principalmente, investimentos em políticas públicas que cooperem na prática pedagógica do professor.

Somente a elaboração de políticas públicas educacionais para resolver os problemas públicos da educação não resulta em soluções práticas, é preciso mais que isso, é necessário, além da criação, aplicação, acompanhamento e avaliação do que está sendo feito, a fim de que se possa construir um ensino público de qualidade que favoreça uma aprendizagem significativa para todos, principalmente, para os filhos da classe trabalhadora.

Além do mais, esta pesquisa sugere parcerias entre as universidades públicas do estado com a Seed/RR ou até mesmo com as escolas como forma de proporcionar possíveis contribuições na formação continuada dos educadores. Embora a Seed/RR esteja realizando ações que fomentem a prática pedagógica dos professores, é necessário ainda, como foi expresso pelos entrevistados, que se tenha um olhar mais cuidadoso, atentando-se de que não existe a escola e sim as escolas e alguns aspectos precisam ser observados na hora de planejar ações para o ensino pós-pandemia, isto é, o anseio dos educadores é de que as ações partam da realidade de cada escola, levando em considerações suas características próprias e o contexto em que essa escola está inserida.

Apontamos ainda que os resultados presentes neste trabalho partem de algo que ainda estamos vivenciando, isto é, todas as ações desenvolvidas pelas escolas por meio das orientações da Seed/RR partem especificamente das consequências

deixadas na educação pela pandemia e, embora a doença Covid-19 esteja sendo controlada com o avanço da vacinação, as sequelas ainda estão presentes em nosso dia a dia.

As ações citadas ao longo deste estudo são passivas de mudanças, até mesmo aperfeiçoamentos. Por isso, é fundamental avaliar o que está sendo feito e ajustar o que for necessário em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos roraimenses. Além disso, almeja-se com este trabalho contribuir para futuras pesquisas e discussões a respeito desta temática.

Por fim, destacamos que a educação na vida do ser humano é capaz de torná-lo pensante e atuante na sociedade, proporcionando a ele a possibilidade de decidir o futuro que quer. Sendo assim, as medidas adotadas pelos agentes educativos para o ensino pós-pandemia precisam levar em consideração que a educação deve ser voltada não somente para o desenvolvimento das habilidades e competências, mas também para o desenvolvimento integral do aluno, considerando as particularidades sociais, econômicas e culturais dos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

8 MOTIVOS para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia. **Campanha Nacional Pelo Direito à Educação**, [s. l.], 2020. Disponível: https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/?fbclid=IwAR1eSfo1V_T--kEmQYGO5hEfEolt1Mavy8368FHsqBqxBSa-idbsW_nsVs. Acesso em: 30 set. 2024.

ABE, K. Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo. **Cenpec**, notícias de educação, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4**: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. [S. l.], 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 jun. 2023.

ARAÚJO, A. C. U.; AGUIAR, G. M. P. de. Políticas Educacionais. **EduCapes**, Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/206525/2/Po1%C3%ADticas%20Educacionais-Livro.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

ARAÚJO, T. C. de. Educação – Confira lista completa de 54 escolas que serão reformadas pelo Governo de Roraima. **SEINF**, Roraima, 2016. Disponível em: <https://seinf.rr.gov.br/educacao-confira-lista-completa-de-54-escolas-que-serao-reformadas-pelo-governo-de-roraima/#:~:text=Do%20total%2C%20ser%20reformadas%2016,qualidad e%20no%20processo%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 4 out. 2024.

AZEVEDO, J. C. de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estud. av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, maio/ago. 2007.

AZOULAY, A. Segundo a Unesco, 250 milhões de crianças estão fora da escola em todo o mundo. **A referência**, [s. l.], 19 set. 2023. Disponível em: [https://areferencia.com/mundo/segundo-a-unesco-250-milhoes-de-criancas-estao-agora-fora-da-escola-em-todo-o-mundo/#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20crian%C3%A7as%20que,e%20a%20Cultura%20\(Unesco\)](https://areferencia.com/mundo/segundo-a-unesco-250-milhoes-de-criancas-estao-agora-fora-da-escola-em-todo-o-mundo/#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20crian%C3%A7as%20que,e%20a%20Cultura%20(Unesco)). Acesso em: 22 ago. 2024.

BARBOSA, R. F. M.; DEL RIO MARTINS, R. L.; MELLO, A. da S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento** – Revista De educação, v. 10, p. 147-172, 2019. Doi 10.22409/mov.v0i10.536

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELANDI, C. Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012. **Agência IBGE Notícias**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BERNARDINELI, M. C.; ALMEIDA, C. S. A. de. A transgressão do direito fundamental à educação e os retrocessos no ensino consequência do covid 19: desafios da educação no pós-pandemia. **Pensar Acadêmico, Manhauçu**, v. 18, n. 5, número especial, p. 923-949, dez. 2020.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. (org.). **Cultura Rebelde: Escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 11/2020, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria MEC nº 345, de 19 de março da 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/88631-portarias-federais-da-educacao-profissional-e-tecnologica-2020>. Acesso em 15 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer 06/2021**. Brasília, 2021b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021pdf/195831-pcp006-21/file>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional do Ministério Público. Recomendação nº 94 de 11 de outubro de 2022.** Recomenda aos ramos e às unidades do Ministério Público a adoção de medidas que promovam a busca ativa escolar e a recomposição de aprendizagem, para minimizar os prejuízos advindos da pandemia de Covid-19. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Recomendacoes/Recomendao-n-94-2022.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022.** Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2023.** Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.979, 6 de fevereiro de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens.** Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2. versão. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep**. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2015,n%C2%BA%206%2C%20de%2020%20de>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2020g.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021** – Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 7 set. 2024.
#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,a%20regulariza%C3%A7%C3%A3o%20do%20calend%C3%A1rio%20escolar. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 abril de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 03 fevereiro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 7 set. 2024.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.

CHAGAS, E. DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. **Agência Senado**, [s. l.], 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durantedepandemia>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLADO, C. F.; LUCIO, B. P.; SAMPIERI, R. H. **Metodología de la Investigación**. Editorial McGraw Hill, 2014.

COSTIN, C. Desafios da educação no Brasil após a Covid-2019. *In*: COSTIN, C. *et al.* **A escola na pandemia**: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre, 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 2 jul. 2023.

DAMASCENO, G. F. de L; CHAVES, E. R.; DIAS, I. M. S. da S. F. Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do Programa Mais PAIC. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc**, Piauí, v. 05, n. 03, p. 01-17, e022xx, 2022. eISSN: 2674-757X Doi 10.26694/epeduc

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: Política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. 48 p. (PNE em Movimento; 1).

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

DUARTE, R. G.; DUARTE, L. F. G.; SILVA, D. S. Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do Programa de Recomposição de Aprendizagens. **Conjecturas**, v. 22, n. 12, p. 108-128, 2022.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**, o trabalho atual como forma histórica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GIROTTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0207906, 2019.

GUARALDO, Sônia Regina. **Recomposição da aprendizagem**: dialogando sobre as práticas de implementação. São Paulo: Instituto Gesto, 2022.

GUMBOWSKY, A.; MARCHESAN, J. A educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Húmus**, v. 12, n. 36, 2022.

HICKMANN, J. *et al.* Educação pós-pandemia: uso de tecnologias e recomposição de aprendizagens em debate. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s. l.], v. 11, n. 16, p. e367111638452, 2022. Doi 10.33448/rsd-v11i16.38452. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38452>. Acesso em: 3 jul. 2023.

JABONERO, M. Inercia o transformaci3n. Como ser3 a educa3o em 2030? **¿Inercia o transformaci3n?**, p. 17-24, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oNIDmZ>. Acesso em: 18 jan. 2023.

JOHANN, R. C.; MALANCHEN, J. Interfaces entre interesses privados e p3blicos na educa3o escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linhas**, Florian3polis, v. 22, n. 49, p. 132-155, maio/ago. 2021.

LIB3NEO, J. C. Pol3ticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 8 set. 2024.

LIB3NEO, J. C.; FREITAS, R. A. Marra da Madeira (org.). **Pol3ticas educacionais neoliberais e escola p3blica**: uma qualidade restrita de educa3o escolar. Goi3nia: Editora Espaço Acad3mico, 2018. 364p.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodol3gicos na constru3o do conhecimento cient3fico: a pesquisa bibliogr3fica. **Rev. Kat3l**, Florian3polis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, W. de J. F.; NETO A. C. Pol3ticas educacionais na Am3rica Latina: uma reflex3o sobre as suas diretrizes. **Revista Educa3o em Quest3o**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-25, e- 21017, abr./jun. 2020.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: compet3ncias e o germe da compara3o. **Revista Retratos da Escola**, Bras3lia, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 24 maio 2023.

MAPAS de foco. **Instituto Reuna**, [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/ferramentas/mapas-de-foco-bncc>. Acesso em: set. 2024.

MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. S3o Paulo: Veras, 1999. 144 p.

MATERIAL de apoio ao professor para recomposi3o das aprendizagens dos estudantes. **Instituto Reúna**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/conteudo/material-de-apoio-ao-professor-para-recomposicao-das-aprendizagens-dos-estudantes>. Acesso em: 2 out. 2024.

MAUÉS, M. G.; MORAES, R. C. Políticas públicas e sua importância na garantia de uma educação de qualidade. *In: CONEDU: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 7., 2020. **Anais** [...]. Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5926_28082020183424.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação** (UFMS), Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOURA, S. A. de; OLIVEIRA, L. M. de J. Políticas Educacionais e seus aspectos ideológicos: implicações na formação, profissionalização de professores(as) e no trabalho docente. **RELPE – Revista Leituras em Pedagogia e Educação Arraias** (TO), v. 5, n. 1, p. 60-77, 2022. e-ISSN: 2447-6293.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**: estudos educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 20 jan. 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. (col.). **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

O DIA D da BNCC. **Movimento pela Base**, [s. l.], 1 mar. 2018. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/o-dia-d-da-bncc/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In: OLIVEIRA, A. F. de. Fronteiras da educação: tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada na prática educativa. *In: OLIVEIRA, B. (org.) Socialização do saber escolar*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PACIEVITCH, T. Tecnologia da Informação e Comunicação. **Info Escola**, [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>. Acesso em: 6 out. 2024.

PANDEMIA de COVID-19. Wikipedia, [s. l.], 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19. Acesso em: 5 dez. 2024.

PEREIRA, A. M. **Práticas de reforço e recuperação em Escola Fundamental Estadual de Ciclo II em São Paulo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PEREIRA, R. da S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 107-127, 2017. Doi 10.5212/PraxEduc.v.13i1.0006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799>. Acesso em: 26 ago. 2024.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. D. Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

QUEM somos. Escola sem Partido, [s. l.], [20--]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 17 set. 2024.

QUEM somos. **Movimento pela Base**, [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 set. 2024.

QUIRINO, V. L. **Ensino Remoto**: alguns desafios presentes para os professores da educação básica. Paraíba: Editora Realize, 2020.

REDE estadual | Professores seguem Jornada Pedagógica com formação presencial e online. Portal RR, Roraima, 23 fev. 2023. Disponível em: <https://portal.rr.gov.br/rede-estadual-professores-seguem-jornada-pedagogica-com-formacao-presencial-e-online/>. Acesso em: 4 out. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

RORAIMA. Decreto 28.635-E, de 22 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado de Roraima para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (Coronavírus), e dá outras providências. **Diário Oficial Estado de Roraima**, Boa Vista, 2020b.

RORAIMA. **Parecer CEE/RR nº 12/2020, de 25 de junho de 2020**. Dispõe sobre a flexibilização dos dias letivos. Roraima, 2020.

RORAIMA. **Resolução CEE/RR nº 07/2020, de 07 de abril de 2020**. Dispõe sobre a normatização do regime especial de aulas não presenciais para Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Roraima, em caráter excepcional, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades competentes na prevenção e combate ao Novo Coronavírus – SARS-Cov2. Roraima. 2020.

RORAIMA. **Resolução CEE/RR nº 29/2020, de 17 de dezembro de 2020**. Regulamenta normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelo sistema de ensino de Roraima, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, à luz das novas Diretrizes Nacionais. Roraima, 2020.

RORAIMA. **Resolução CEE/RR nº 51/2021, de 12 de agosto de 2021**. Para o ano de 2021, ou enquanto pendurar o estado de calamidade pública em face da Pandemia causada pelo CORONAVIRUS, reconhecida pelos Órgãos competentes e autoridades Estaduais de Saúde, as redes de ensino poderão, excepcionalmente, para fins de escrituração e promoção da vida escolar do aluno, organizar-se de forma trimestral, semestral ou adotar nota Única para cumprimento das 800 horas anuais obrigatórias; Decreto nº 30.968 de 14 de setembro de 2021, implementou o retorno das atividades escolares presenciais na rede estadual de ensino de forma gradual e escalonada. Roraima, 2021.

ROSA, S. S. da.; MARTINS, A. M. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. **Revista Ibero-americana de Educação**, [s. l.], v. 86, n. 2, 77-93, 2021.

SANTOS, A. J.; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-21, jan./dez. 2023.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, E. T. *et al.* Covid-19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba. **Hygeia – Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Edição Especial: Covid-19, jun. 2020.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. S).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, D. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020.

SAVIANI, D. Saviani defende construção de um novo Plano Nacional de Educação para o Brasil. [Entrevista concedida a] Fritz Nunes. **Seção Sindical dos Docentes da UFSM**, 20 jan. 2023. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/noticia/7585-saviani-defende-construcao-de-um-novo-plano-nacional-de-educacao-para-o-brasil>. Acesso em: 1 ago. 2024.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, Jul./Sept. 2013.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. S).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHMIDT, J. P. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do direito**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set./dez. 2018.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SECRETARIA de Educação e Desporto de Roraima-SEED/RR / Departamento de Educação Básica-Dific. **Guia de Orientações para a Recomposição de Aprendizagens**. Roraima, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-114, 2015.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOBRE o Consed. **Consed**, [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.consed.org.br/conteudos/sobre-o-consed>. Acesso em: 15 set. 2024.

SOUZA, M. R. de; BRAGANÇA, S.; ZIENTARSKI, C. A educação brasileira diante dos impactos da covid-19 e a legislação implantada: interesses controversos à realidade brasileira?. **Revista Prâxis**, n. 3, p. 139-156, 2021. Doi 10.25112/rpr.v3.2580

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 3 v.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso da Filantropia: como a fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TODOS pela Educação, [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 18 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica**: Taxas de atendimento escolar. [S. l.: s. n.], dez. 2021.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, [s. l.], n. 37, p. e18268, 2021. Doi 10.5585/dialogia.n37.18268. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 6 ago. 2024.

UNESCO. Brasil Escola, [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/unesco.htm>. Acesso em: 18 set. 2024.

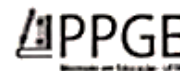
UNICEF. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. **Unucef**, Brasília, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 26 ago. 2024.

ZAGO, M.; KRELLING, M. L. Ciências no Ensino Fundamental II: Recomposição da Aprendizagem na Contemporaneidade. **Revista Interações**, [s. l.], v. 19, n. 64, p. 1-24, 2023. Doi 10.25755/int.30725. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30725>. Acesso em: 3 set. 2024.

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO-PPGE



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Sr.(a). Secretário(a) Estadual de Educação de Roraima
Raimundo Nonato Carneiro de Mesquita

Eu, Claudiana Rodrigues Silva, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada “A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA VISTA-RR” a ser realizada em escolas públicas estaduais no município de Boa Vista – RR com os seguintes objetivos: Objetivo geral - Analisar as ações implementadas em escolas públicas de ensino fundamental de Boa Vista/RR para a recomposição da aprendizagem no retorno às aulas presenciais pós pandemia; Objetivos específicos: 1) Refletir sobre as atuais políticas públicas para a educação básica; 2) Discutir os desafios das escolas públicas frente à recomposição da aprendizagem no contexto pós pandemia; 3) Correlacionar orientações e ações desenvolvidas para a recomposição da aprendizagem nas escolas públicas de ensino fundamental em Boa Vista.

Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos a disposição para qualquer esclarecimento.

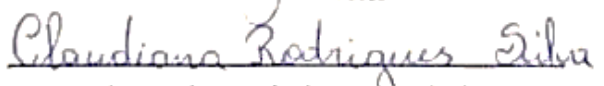
Pesquisadora principal: Claudiana Rodrigues Silva, (95) 99171-0120, rodclaudiane@gmail.com

Pesquisadora assistente: Dra. Sheila de F. Mangoli Rocha, (95) 98126131, sheilamangoli@gmail.com


Secretaria de Estado de Educação e Desporto

Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação


Nádia Duvidas Santos
Assinatura do(a) gestor(a) da instituição onde será realizada a pesquisa
Dec. Nº 0607 de 23/01/2023


Assinatura da pesquisadora responsável

Boa Vista, 06 de novembro de 2023.

ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA-UFRR
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO-PPGE



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao Sr.(a). Secretário(a) Estadual de Educação de Roraima

Raimundo Nonato Carneiro de Mesquita

Eu, Claudiana Rodrigues Silva, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada "A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA VISTA-RR" a ser realizada em escolas públicas estaduais no município de Boa Vista – RR com os seguintes objetivos: Objetivo geral - Analisar as ações implementadas em escolas públicas de ensino fundamental de Boa Vista/RR para a recomposição da aprendizagem no retorno às aulas presenciais pós pandemia; Objetivos específicos: 1) Refletir sobre as atuais políticas públicas para a educação básica; 2) Discutir os desafios das escolas públicas frente à recomposição da aprendizagem no contexto pós pandemia; 3) Correlacionar orientações e ações desenvolvidas para a recomposição da aprendizagem nas escolas públicas de ensino fundamental em Boa Vista.

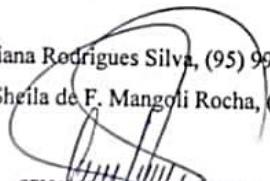
Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos a disposição para qualquer esclarecimento.

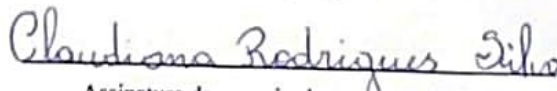
Pesquisadora principal: Claudiana Rodrigues Silva, (95) 99171-0120, rodclaudiane@gmail.com

Pesquisadora assistente: Dra. Sheila de F. Mangoli Rocha, (95) 98126-2670, sheilamangoli@gmail.com


SEMAIS ALEXANDRE SILVA
Sec. Adj. de Gestão da
Educação Básica, SAÚDE E DEPORTE
Dec. Nº 1148-P de 16/05/2022

Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação


Marcia Rocha de Carvalho
Gestora
Assinatura do(a)  onde será realizada a pesquisa


Assinatura da pesquisadora responsável

Boa Vista, 06 de novembro de 2023.

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **(Participantes da Pesquisa)**

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa sobre “**A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES IMPLEMENTADAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BOA VISTA-RR**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Claudiana Rodrigues Silva (estudante de mestrado do PPGEDUC/UFRR) e a professora Dra. Sheila de F. Mangoli Rocha (orientadora de dissertação). Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar sem nenhum prejuízo para você ou para as pesquisadoras.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as ações implementadas em escolas públicas de ensino fundamental de Boa Vista-RR para a recomposição da aprendizagem no retorno às aulas presenciais pós-pandemia. O questionário será feito por meio de perguntas fechadas e a entrevista será semiestruturada com respostas abertas a atender os objetivos propostos no seguinte estudo. A sua participação consiste em responder as perguntas do questionário e responder as perguntas da entrevista presencialmente mediante a pesquisadora, da qual fará anotações e uma gravação de voz para transcrição posterior.

Esta pesquisa é muito importante, é relevante destacar que toda pesquisa pode apresentar riscos, é possível que a comunidade escolar se incomode com a presença da pesquisadora entrevistando alguns profissionais da escola. Por isso, asseguraremos que esta pesquisa obedecerá a todos os protocolos de sigilos, mesmo assim, caso alguém dos entrevistados (as) se sinta invadido (a) na sua privacidade, constrangido (a) mediante determinadas perguntas ou impelido (a) a não responder, está assegurado (a) o seu direito de interromper a sua participação em qualquer etapa do processo sem acarretar prejuízos nem para você, nem para as pesquisadoras.

Os benefícios da pesquisa pautam na produção de conhecimentos capazes de discutir os desafios das escolas públicas frente à recomposição da aprendizagem no contexto educacional pós-pandemia. Serão informados aos participantes sobre a importância das entrevistas assim como os resultados dessa pesquisa para a construção de políticas públicas com orientações para a recomposição da aprendizagem nas escolas públicas de Boa Vista.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional da pesquisadora principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Vocês poderão entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através dos telefones das pesquisadoras responsáveis: Claudiana Rodrigues Silva (95 99171-0120) e da professora Dra. Sheila de F. Mangoli Rocha (95 98126-2670) caso tenha alguma dúvida.

Boa Vista, ____/____/ 2023.

Pesquisadora Claudiana Rodrigues Silva (estudante de Mestrado - PPGEDUC/UFRR)

Eu, _____ (nome por extenso do participante da pesquisa), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufrr.br.

Endereço do CEP/UFRR: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana), CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita).

7 - Quanto tempo você leciona?

- 01 a 05 anos
 06 a 10 anos
 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 acima de 20 anos

8 - Qual é a sua carga horária como professor?

- 16 horas/aulas 20 horas/aulas 26 horas/aulas

9 - Trabalha em outra instituição de ensino ou exerce outra atividade remunerada? Não Sim**10 - Sobre o ensino remoto durante a pandemia**

10.1 Sentiu alguma dificuldade com as aulas remotas?

- Sim Não

10.2 Recebeu algum suporte da escola em que trabalha sobre o ensino remoto?

- Sim Não

11 - Houve evasão escolar em suas turmas durante a pandemia?

- Sim Não

12 - Você já ouviu sobre o termo recomposição da aprendizagem?

- Sim Não

13 - Se sim, em que momento ouviu falar sobre o assunto?

- antes da pandemia
 durante a pandemia
 pós pandemia

APÊNDICE B

Questionário para a entrevista

- 1) Na sua opinião, como foi o ensino remoto, oferecido para os alunos na escola em que você trabalha ou trabalhou?
- 2) Quais os problemas de aprendizagem você observou entre seus alunos durante as aulas remotas?
- 3) Que desafios você encontrou após o retorno das aulas presenciais?
- 4) O que você entende por recomposição de aprendizagem?
- 5) A Seed promoveu formação continuada para implementar a recomposição de aprendizagem? Comente um pouco sobre isso.
- 6) Quais práticas de recomposição de aprendizagem você aplica em sala de aula?
- 7) Você sente dificuldade em colocar em prática as ações de recomposição de aprendizagem? Justifique sua resposta.
- 8) Na sua opinião, quais ações de políticas públicas deveriam existir para implementar a recomposição da aprendizagem?