

MARIA SÍLVIA BACILA
Organizadora

Recomposição das Aprendizagens

**Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas,
Formação Continuada**



RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas, Formação Continuada





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice T. H. Benevides CRB-1/5889

E26 Recomposição das aprendizagens: políticas públicas,
práticas pedagógicas, formação continuada [recurso
eletrônico] / [org.] Maria Sílvia Bacila. – 1.ed. –
Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024. 194p.

Recurso digital.

Formato: e-book

Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-420-1

1. Formação Docente Continuada.

2. Políticas Públicas Educacionais.

3. Recomposição das Aprendizagens.

I. Bacila, Maria Sílvia.

10-2024/55

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação Docente Continuada: Políticas Públicas Educacionais;
Recomposição das Aprendizagens;

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-420-1.04.07.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Maria Sílvia Bacila
Organizadora

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas, Formação Continuada



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNILANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

A obra **“Recomposição das Aprendizagens: Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas, Formação Continuada”** reúne um conjunto diversificado de estudos que abordam um dos maiores desafios contemporâneos da educação: a recomposição das aprendizagens no pós-pandemia. Este livro é uma colaboração de diversos especialistas que compartilham suas experiências e análises sobre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação contínua de docentes, visando superar as lacunas educacionais exacerbadas pela crise sanitária global.

Capítulo 1: DA RECUPERAÇÃO À RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: O QUE DIZEM AS LEIS DE ENSINO

Neste capítulo, Maria Sílvia Bacila discute a transição das políticas de recuperação para as estratégias de recomposição das aprendizagens, com base na análise das legislações educacionais vigentes. A autora examina os desafios e as implicações dessas mudanças, destacando a necessidade de políticas públicas robustas e eficazes.

Capítulo 2: PESQUISA APRENDIZ E JUSTIÇA SOCIAL NA LICENCIATURA: O CASO DOS GRUPOS DE ESTUDOS NA MODALIDADE EAD

Gisele do R. Cordeiro e Dinamara P. Machado apresentam um estudo de caso sobre grupos de estudos em Educação a Distância (EAD), explorando a relação entre justiça social e formação de licenciatura. As autoras argumentam como a EAD pode promover maior equidade e inclusão no ensino superior.

Capítulo 3: RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Andressa Woellner Duarte Pereira relata a experiência da rede municipal de ensino de Curitiba na recomposição das aprendizagens e na formação continuada dos professores. O capítulo destaca práticas pedagógicas inovadoras e os resultados obtidos, servindo de exemplo para outras redes de ensino.

Capítulo 4: VIDEOAULAS E A PANDEMIA DE COVID-19: HERANÇA PEDAGÓGICA PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro analisa o impacto das videoaulas durante a pandemia e como essa metodologia se tornou uma ferramenta pedagógica essencial para a recomposição das aprendizagens no cenário pós-pandêmico.

Capítulo 5: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo as autras Estela Endlich, Marilete Terezinha Marqueti de Araujo e Taís Wojciechowski Santos exploram a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, apresentando estratégias eficazes para superar as lacunas educacionais deixadas pela pandemia e promover o desenvolvimento das aprendizagens.

Capítulo 6: CAMINHOS PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS

Ana Paula Ribeiro, Justina I. C. Motter Maccarini e Taniele Loss discutem métodos e práticas pedagógicas específicas para a recomposição das aprendizagens em matemática, enfatizando estratégias que favorecem a compreensão e o engajamento dos estudantes.

Capítulo 7: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE EQUIDADE: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA LEIA+ EM CURITIBA

As autoras Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi, Isabella de Meira Araujo e Sandra Mara Piotto analisam o Programa Leia+ em Curitiba, destacando suas iniciativas para mitigar as desigualdades educacionais e promover a equidade no processo de recomposição das aprendizagens.

Capítulo 8: VIDA COTIDIANA E EDUCAÇÃO INFANTIL: AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS E CRIANÇAS EM UM CENÁRIO PÓS-PANDÊMICO

Guilherme Rafael Ugeda Medina e Kelen Patrícia Collarino exploram o impacto da pandemia na educação infantil e as novas dinâmicas de aprendizagem emergentes na vida cotidiana de bebês e crianças pequenas.

Capítulo 9: RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO NO PÓS-PANDEMIA

Renan Ferreirinha, Adriano Carneiro Giglio e Ana Paula Massonetto examinam as políticas educacionais implementadas na cidade do Rio de Janeiro para recompor as aprendizagens dos estudantes no período pós-pandêmico, destacando estratégias e resultados.

Capítulo 10: EXPLORANDO NOVAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PÓS-PANDEMIA: O CASO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, GOIÁS (2022-2023)

Edson Ferreira Alves, Fernanda Maria Siqueira Tavares e Maria Goretti Quintiliano Carvalho relatam o programa municipal de recomposição das aprendizagens em São Luís de Montes Belos, destacando os desafios enfrentados e as inovações educacionais implementadas.

Capítulo 11: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A RECOMPOSIÇÃO DE LACUNAS NA ALFABETIZAÇÃO, NO PÓS-PANDEMIA

Camila Alves de Oliveira, Gabriela Araújo e Lina Maria Gonçalves reúnem narrativas de docentes sobre os desafios e estratégias adotadas para recompor as lacunas na alfabetização dos estudantes no pós-pandemia.

Capítulo 12: REORGANIZAR CAMINHOS: TODOS TÊM DIREITO A APRENDER

Fernando Padula Novaes e Larissa de Gouveia Fraga discutem a importância de reorganizar os caminhos educacionais para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender, superando as deficiências educacionais impostas pela pandemia.

Capítulo 13: PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DO 2º AO 5º ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO/ACRE NO ANO LETIVO 2022

Hélio Guedes Vasconcelos Silva e Elivan Da Silva Dias apresentam um plano detalhado de recomposição das aprendizagens implementado para os estudantes do 2º ao 5º ano na rede municipal de ensino de Rio Branco, Acre, durante o ano letivo de 2022.

Esta obra é uma contribuição valiosa para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, oferecendo uma visão abrangente e práticas eficazes para a recomposição das aprendizagens no cenário educacional pós-pandemia.

Boa leitura!

Maria Sílvia Bacila

SUMÁRIO

DA RECUPERAÇÃO À RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: O QUE DIZEM AS LEIS DE ENSINO	11
---	-----------

Maria Sílvia Bacila

PESQUISA APRENDIZ E JUSTIÇA SOCIAL NA LICENCIATURA: O CASO DOS GRUPOS DE ESTUDOS NA MODALIDADE EAD	23
---	-----------

Gisele do Rocio Cordeiro | Dinamara Pereira Machado

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	35
---	-----------

Andressa Woellner Duarte Pereira

VIDEOAULAS E A PANDEMIA DE COVID-19: HERANÇA PEDAGÓGICA PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS	47
--	-----------

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	59
---	-----------

Estela Endlich | Marilete Terezinha Marqueti de Araujo | Taís Wojciechowski Santos

CAMINHOS PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS.....	73
--	-----------

Ana Paula Ribeiro | Justina I. C. Motter Maccarini | Taniele Loss

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE EQUIDADE: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA LEIA+ EM CURITIBA.....	87
---	-----------

Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi | Isabella de Meira Araujo | Sandra Mara Piotto

VIDA COTIDIANA E EDUCAÇÃO INFANTIL: AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS E CRIANÇAS EM UM CENÁRIO PÓS PANDÊMICO.....	101
---	------------

Guilherme Rafael Ugeda Medina | Kelen Patrícia Collarino

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO NO PÓS-PANDEMIA	113
---	------------

Renan Ferreirinha | Adriano Carneiro Giglio | Ana Paula Massonetto

**EXPLORANDO NOVAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS
PÓS-PANDEMIA: O CASO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE
RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SÃO LUÍS DE
MONTES BELOS, GOIÁS (2022-2023) 127**

Edson Ferreira Alves | Fernanda Maria Siqueira Tavares |
Maria Goretti Quintiliano Carvalho

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A RECOMPOSIÇÃO DE
LACUNAS NA ALFABETIZAÇÃO, NO PÓS-PANDEMIA..... 143**

Camila Alves de Oliveira | Gabriela Araújo | Lina Maria Gonçalves

**REORGANIZAR CAMINHOS: TODOS TÊM DIREITO
A APRENDER 161**

Fernando Padula Novaes | Larissa de Gouveia Fraga

**PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA OS
ALUNOS DO 2º AO 5º ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE RIO BRANCO/ACRE NO ANO LETIVO 2022..... 177**

Hélio Guedes Vasconcelos Silva | Elivan da Silva Dias

SOBRE A ORGANIZADORA..... 193

ÍNDICE REMISSIVO 195

DA RECUPERAÇÃO À RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: O QUE DIZEM AS LEIS DE ENSINO

Maria Sílvia Bacila¹

INTRODUÇÃO

No contexto da legislação educacional brasileira, as Leis n^{os} 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 desempenharam papéis fundamentais na definição e orientação das políticas e práticas educacionais ao longo do tempo. Essas leis estabeleceram diretrizes e normas para o sistema de ensino, influenciando a forma como a educação foi estruturada e implementada no país.

Com a emergência da pandemia de Covid-19, a educação enfrentou desafios sem precedentes, levando a uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de adaptação diante das novas realidades. Nesse contexto de crise, o conceito de “recomposição das aprendizagens” surge como uma abordagem inovadora e essencial para enfrentar as lacunas educacionais causadas pela interrupção das atividades escolares tradicionais.

Este capítulo se propõe a analisar como as leis educacionais anteriores, como a 4.024/61, a 5.692/71 e a 9.394/96, influenciaram as políticas de recuperação de aprendizagem no Brasil e como o conceito de recomposição das aprendizagens se torna relevante e necessário no contexto pós-pandemia. Será explorado como a legislação educacional existente pode ser adaptada e aprimorada para atender às demandas atuais e promover uma educação mais inclusiva, colaborativa e resiliente diante dos desafios contemporâneos.

DESENVOLVIMENTO

A Lei n^o 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Brasil. Ela estabeleceu

¹ Secretária Municipal da Educação de Curitiba (2017-2024). Doutora em Educação (PUCPR). Professora (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/5897077507024436>

as diretrizes gerais para a educação no país e foi um marco regulatório importante para o sistema educacional brasileiro. No entanto, é importante notar que a legislação da época não era tão detalhada quanto às leis educacionais subsequentes em relação a aspectos específicos, como a recuperação da aprendizagem. A ideia de recuperação de estudos, tal como a entendemos hoje, não era um conceito tão desenvolvido na legislação educacional daquela época.

A Lei nº 4.024/61 focava mais em estruturar o sistema educacional, definir as responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal, bem como estabelecer as bases para o funcionamento das instituições de ensino. Ela tratava de aspectos como a organização da educação nacional, o plano nacional de educação, o financiamento da educação e a gestão dos estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Com relação à avaliação e ao rendimento escolar, a lei mencionava a necessidade de se estabelecer critérios de promoção, embasados na assiduidade e no aproveitamento dos estudantes, mas detalhes específicos sobre a recuperação de aprendizagem eram, em grande parte, deixados para a regulamentação posterior e para as normas dos sistemas de ensino que deveriam seguir os princípios gerais da lei. Foi com a legislação e normativas posteriores, como a Lei nº 5.692/71 e, mais recentemente, a Lei nº 9.394/96 (a atual LDB), que questões como classes de recuperação, progressão parcial e atividades de reforço e apoio educacional foram mais detalhadamente abordadas.

A Lei nº 5.692/71, conhecida formalmente como Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelecia as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional do Brasil e vigorou até a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. A lei de 1971 foi responsável por importantes mudanças na estrutura educacional do país, incluindo pela expansão do ensino de 1º e 2º graus (atual Ensino Fundamental e Médio).

No que diz respeito à recuperação da aprendizagem, a lei previa mecanismos para que estudantes com dificuldades de aprendizagem pudessem ter a oportunidade de melhorar seu desempenho e acompanhar o conteúdo programático. Isso incluía a possibilidade de oferecer atividades de reforço e recuperação durante o ano letivo, para que os estudantes pudessem superar suas dificuldades, sem necessariamente serem retidos.

A lei também estabelecia que o estudante que não atingisse o nível de aproveitamento mínimo ao final do ano letivo poderia ser submetido a um período de recuperação, que era uma chance adicional para que ele demonstrasse a assimilação dos conteúdos e pudesse ser promovido para a série ou etapa seguinte. Este período de recuperação geralmente ocorria após o término do ano letivo regular, antes da divulgação dos resultados finais.

É importante ressaltar que, com a aprovação da Lei nº 9.394/96, as diretrizes para a recuperação de aprendizagem foram atualizadas e, portanto, as normas vigentes após essa data podem apresentar diferenças em relação ao que estava estabelecido pela Lei nº 5.692/71. A LDB de 1996 continua a enfatizar a importância da avaliação contínua e da recuperação da aprendizagem, mas com suas próprias diretrizes e regulamentações específicas.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a legislação que estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil. Com relação à recuperação da aprendizagem, a LDB prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes condições de recuperação, preferencialmente de modo paralelo ao período letivo.

A seguir, são apresentados os pontos importantes da Lei nº 9.394/96, que abordam a recuperação da aprendizagem:

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

(...)

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

(...)

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

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

d) a possibilidade de recuperação para os alunos de menor rendimento, preferencialmente paralela ao período letivo, por meio de estudos de recuperação, a serem realizados de forma a possibilitar o seu avanço na escolaridade. (Brasil, 1996).

O artigo 24 da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, trata da organização da Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio. Entre as regras comuns estabelecidas para essa organização, destacam-se os critérios para verificação do rendimento escolar dos estudantes. Em relação ao tema de recuperação, o artigo 24 menciona a possibilidade de recuperação para os estudantes de menor rendimento. Essa recuperação deve ser preferencialmente realizada paralelamente ao período letivo, por meio de estudos de recuperação que permitam o avanço na escolaridade do estudante.

Essa disposição visa garantir que os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem tenham a oportunidade de recuperar seu rendimento e avançar nos estudos, a fim de evitar a retenção ou a evasão escolar. A recuperação deve ser uma estratégia pedagógica integrada ao processo de ensino e aprendizagem, que proporcione suporte adicional aos estudantes que necessitam de apoio extra para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...)

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;

IV - viabilizar o aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

V - oferecer a recuperação de estudos para os alunos com menor rendimento, a ser realizada de forma a possibilitar o seu avanço na escolaridade. (Brasil, 1996).

O artigo 12 da Lei nº 9.394/96 estabelece as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino em relação à garantia do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Entre as incumbências previstas, destacam-se a necessidade de assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos, viabilizar o aproveitamento de estudos concluídos com êxito e oferecer a recuperação de estudos para os estudantes com menor rendimento, de modo a possibilitar o avanço na escolaridade.

Essas diretrizes representam uma mudança de paradigma em relação à legislação anterior, ao corresponsabilizar os profissionais da educação

e os estabelecimentos de ensino pelo processo de aprendizagem dos estudantes. Anteriormente, a responsabilidade pela aprendizagem era atribuída majoritariamente aos próprios estudantes, sem considerar o papel ativo que a escola e os educadores desempenham no processo educativo.

Com o novo enfoque trazido pela Lei nº 9.394/96, os profissionais da educação são chamados a atuar de maneira mais proativa e engajada na promoção do aprendizado dos estudantes, para garantir condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico de todos, incluindo aqueles que apresentam maiores dificuldades. Dessa forma, a legislação busca fortalecer a qualidade do ensino e a equidade educacional, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

(...)

IV - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de trabalhar no período destinado ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

V - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Brasil, 1996).

O artigo 13 da Lei nº 9.394/96 estabelece as responsabilidades dos docentes no processo educativo. Entre as atribuições listadas, destacam-se a obrigatoriedade de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, assim como trabalhar no período destinado ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Além disso, os professores necessitam colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Essas diretrizes são essenciais para garantir um ambiente educacional propício ao aprendizado dos estudantes e à efetivação da recuperação escolar. Ao cumprir os dias letivos e horas-aula previstos, os docentes asseguram a regularidade e a continuidade do processo educativo, fundamentais para o progresso dos estudantes, inclusive daqueles que necessitam de recuperação.

O tempo destinado ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional dos professores é fundamental para que possam aprimorar suas práticas pedagógicas, identificar as necessidades dos estudantes e planejar estratégias eficazes de recuperação da aprendizagem.

Além disso, a colaboração dos docentes com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade contribui para estabelecer uma rede de apoio que favorece o acompanhamento e o suporte aos estudantes em processo de recuperação.

O cumprimento das responsabilidades dos docentes conforme previsto no artigo 13 da Lei nº 9.394/96 é fundamental para atender às necessidades dos estudantes, incluindo aqueles que requerem intervenções específicas para superar as dificuldades de aprendizagem e alcançar o sucesso escolar. Esses artigos indicam que a recuperação de estudos é um direito do estudante e uma responsabilidade das escolas e dos professores. A recuperação paralela, mencionada no artigo 24, é uma forma de intervenção pedagógica que ocorre no decorrer do ano letivo e que permite que o estudante em dificuldade receba apoio educacional adicional para superar suas deficiências e acompanhar o programa regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme estabelecido em seus artigos, destaca a relevância de estratégias de recuperação contínuas e paralelas ao período letivo. Essas estratégias são fundamentais para evitar a retenção dos estudantes e favorecer a progressão no sistema educacional. Ao priorizar a implementação de medidas de recuperação que ocorram de modo contínuo ao longo do ano letivo, a LDB demonstra o compromisso em oferecer oportunidades constantes para que os estudantes superem suas dificuldades de aprendizagem. Essa abordagem visa não apenas corrigir deficiências pontuais, mas também promover o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo que possam avançar em sua trajetória educacional.

Além disso, ao estabelecer que a recuperação deve ser realizada de modo paralelo às atividades regulares da escola, a LDB reconhece a importância de integrar essas ações ao cotidiano escolar. Dessa forma, os estudantes têm a chance de receber suporte adicional enquanto continuam participando das aulas e atividades curriculares, o que contribui para sua inclusão e engajamento no processo de ensino e aprendizagem. A ênfase da LDB na implementação de estratégias de recuperação contínuas e paralelas ao período letivo reflete o compromisso em promover uma educação inclusiva e de qualidade, que atenda às necessidades individuais dos estudantes e os auxilie no alcance de seu pleno potencial educacional.

No decorrer das diferentes versões da legislação educacional no Brasil, desde a Lei nº 4.024/61 até a Lei nº 9.394/96, houve significativa evolução na compreensão e prática do processo de avaliação no contexto escolar. Essa mudança reflete uma transição de um modelo mais punitivo e excludente para um paradigma mais acolhedor, democrático e de corresponsabilidade dos educadores com os estudantes, considerando suas origens, condições de aprendizagem e possibilidades.

Na legislação anterior, como as Leis nºs 4.024/61 e 5.692/71, a avaliação muitas vezes era utilizada de modo mais tradicional e focada na mensuração do desempenho dos estudantes, frequentemente com caráter classificatório e excludente. Nesse contexto, os estudantes eram submetidos a provas e testes que podiam resultar em reprovações e desestímulo ao processo de aprendizagem.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a abordagem da avaliação passou por uma transformação expressiva. A nova legislação passou a enfatizar a importância de práticas avaliativas mais inclusivas, formativas e que considerassem as diferenças individuais dos estudantes. Houve um reconhecimento da necessidade de valorizar não apenas o resultado, mas também o processo de aprendizagem, levando em conta as condições de vida, as origens e as possibilidades de cada estudante.

Nesse sentido, a avaliação passou a ser vista como uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes, a fim de identificar suas potencialidades, dificuldades e necessidades de apoio. Além disso, houve um movimento em direção a uma avaliação mais democrática, que envolvesse os próprios estudantes no processo, com vista a estimular sua participação ativa e promover uma cultura de corresponsabilidade entre educadores, estudantes, famílias e comunidade. Essa mudança de paradigma na compreensão da avaliação escolar reflete um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva, equitativa e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes, que promova a valorização da diversidade e a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e estimulante para todos os envolvidos no processo educativo.

Com o surgimento da pandemia de Covid-19, as escolas em todo o mundo, incluindo no Brasil, tiveram que lidar com uma situação sem precedentes ao fecharem suas portas para conter a propagação do vírus.

Esse cenário trouxe desafios e mudanças inimagináveis para o sistema educacional, o que impactou profundamente a forma como a educação era tradicionalmente conduzida.

No Brasil, assim como em outros países, a necessidade de adotar o ensino remoto emergencial tornou-se uma realidade para garantir a continuidade da aprendizagem dos estudantes durante o período de distanciamento social. Esse novo modelo de ensino trouxe consigo uma série de desafios, como a adaptação dos professores e estudantes às tecnologias digitais, a garantia da equidade no acesso à educação remota, a preocupação com o bem-estar emocional dos estudantes e a reorganização dos métodos de avaliação.

A pandemia revelou a importância da resiliência e da capacidade de adaptação de todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, evidenciou a necessidade de repensar e inovar nas práticas pedagógicas e valorizar a colaboração, a criatividade e a empatia no contexto educacional. Nesse sentido, a crise desencadeada pela pandemia de Covid-19 também trouxe à tona a urgência de repensar o sistema educacional e promover discussões sobre a valorização da educação digital, a formação continuada dos professores, a importância da inclusão e da equidade educacional, entre outros aspectos relevantes para o futuro da educação no Brasil e no mundo.

Na sociedade contemporânea, a transição para o ensino remoto foi um desafio para estudantes de todas as idades, mas a forma como diferentes grupos etários lidaram com essa mudança variou significativamente. Adultos tendem a ter mais facilidade em se adaptar aos sistemas remotos de ensino em razão de sua experiência prévia com tecnologia e habilidades de autogestão. Por outro lado, adolescentes e crianças, especialmente aquelas entre 0 e 10 anos, podem enfrentar dificuldades adicionais ao se ajustar a esse novo ambiente de aprendizagem.

Apesar dos esforços das redes de ensino para criar experiências educacionais envolventes e significativas para os estudantes mais jovens durante o ensino remoto, algumas lacunas surgiram quando se trata do retorno ao ensino presencial. A interação direta entre professores e estudantes, a socialização com os colegas e o ambiente físico da sala de aula são elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças em tenra idade.

A pandemia de Covid-19 destacou a importância da colaboração entre educadores, estudantes e famílias para superar os desafios do ensino remoto e garantir que as necessidades educacionais e emocionais dos estudantes sejam atendidas de modo eficaz. A identificação e o preenchimento das lacunas de aprendizagem que surgiram durante esse período são basilares para promover um desenvolvimento contínuo e bem-sucedido e tiveram um nome específico na ação educativa: recomposição das aprendizagens.

A pandemia de Covid-19 gerou uma situação de desafios significativos no campo da educação, especialmente para os estudantes em fase de alfabetização e no período escolar. Durante esse período, as discussões acadêmicas se concentraram não apenas na possibilidade de recuperar a aprendizagem perdida, mas também na complexidade inerente à reconstrução desse processo educacional interrompido. A interrupção causada pela pandemia suscitou preocupações acerca da perda de aprendizagem e da dificuldade em resgatar o conhecimento não assimilado. Para muitos estudantes, a tarefa de recuperar os conteúdos perdidos apresentava-se desafiadora, sobretudo quando não haviam estabelecido uma base sólida antes do contexto pandêmico.

Durante o período de impacto da pandemia de Covid-19 na educação, emergiu um debate acadêmico sobre a necessidade de não apenas recuperar a aprendizagem perdida, mas também de reconstruir e recompor os conhecimentos de modo diferenciado. Santos e Cruz (2023, p. 1) afirmam:

É fato que a recomposição de aprendizagem no cenário pós-pandemia precisa ser uma realidade nas escolas brasileiras. Foram muitas as dificuldades apresentadas no modelo não presencial, que trouxeram sérias implicações para a vida escolar dos(as) estudantes.

Esta abordagem destacou a complexidade envolvida na reconstrução das aprendizagens interrompidas, indo além da mera recuperação de conteúdos. As discussões acadêmicas enfatizaram a importância de adotar estratégias inovadoras e abordagens pedagógicas que permitissem não apenas resgatar o conhecimento não assimilado, mas também reconstruir uma base sólida para o progresso educacional dos estudantes afetados durante o período de crise.

Santos e Cruz (2023, p. 7) elucidam a temática:

Assegurar a recomposição de aprendizagens requer um trabalho em parceria, isto é, um processo de interação, com diálogo, com respeito às múltiplas formas de ser e de estar no mundo. A educação num movimento colaborativo pode articular a teoria e a prática, favorecer as experiências vividas ao longo da vida do/da professor/a, dos/as alunos e de toda comunidade escolar.

A visão de Santos e Cruz ressalta a importância da recomposição das aprendizagens como um processo colaborativo que requer uma parceria ativa entre todos os envolvidos no contexto educacional. Ela destaca a necessidade de promover interações embasadas em diálogo e respeito pela diversidade de experiências e visões de mundo dos professores, estudantes e comunidade escolar. Ao enfatizar a colaboração e a integração entre teoria e prática, os autores apontam para a valorização das experiências de vida de todos os participantes no processo educativo.

Essa abordagem contrasta com a ideia tradicional de simplesmente recuperar a aprendizagem perdida, que muitas vezes se baseia em métodos mais individualizados e centrados apenas nos conteúdos a serem assimilados. A recomposição de aprendizagens proposta por Santos e Cruz sugere uma abordagem mais holística e integradora, que reconhece a complexidade da construção do conhecimento e a importância do contexto social e emocional na aprendizagem.

Ao adotar uma perspectiva colaborativa e inclusiva, os educadores podem criar um ambiente mais propício para a reconstrução e o desenvolvimento de aprendizagens significativas, que vão além da mera recuperação de conteúdos. Essa abordagem ampliada pode contribuir para a construção de uma base educacional mais sólida e sustentável, que leve em consideração as necessidades e potencialidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A colaboração e a união entre os sistemas educacionais e as comunidades foram fundamentais para apoiar os estudantes nesse contexto desafiador, reconhecendo as lacunas na aprendizagem e trabalhando de maneira conjunta para superá-las. A pandemia evidenciou a importância da resiliência, da adaptação e da cooperação no âmbito educacional, além de ressaltar a necessidade de um esforço coletivo para mitigar os impactos negativos sobre a educação e o desenvolvimento dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES

No desfecho deste capítulo que trata da abordagem da recuperação de aprendizagem nas Leis nºs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, e que incorpora o conceito emergente de recomposição das aprendizagens, surge uma reflexão profunda sobre o papel transformador que a legislação educacional pode desempenhar em tempos de mudança e desafios sem precedentes, como os vivenciados durante a pandemia de Covid-19.

Ao longo da análise dessas leis e da introdução do conceito de recomposição das aprendizagens, foi possível observar como as políticas educacionais do passado influenciaram as práticas de recuperação de aprendizagem no Brasil e como a necessidade de adaptação e inovação se tornou evidente diante das novas demandas educacionais impostas pela crise global.

A absorção do termo “recomposição das aprendizagens” no cenário pós-pandemia representa não apenas uma mudança semântica, mas sim uma mudança de paradigma na forma como encaramos a educação e a formação dos indivíduos. Essa abordagem mais abrangente e integradora reconhece a complexidade da construção do conhecimento e a importância do contexto social, emocional e cultural na aprendizagem dos estudantes.

A pandemia provocou uma verdadeira revolução no cenário educacional e desafiou as instituições de ensino a se reinventarem e a repensarem suas práticas para atender às demandas e transformações da sociedade contemporânea.

É fundamental reconhecer as diferenças nas necessidades e possibilidades de aprendizagem de cada faixa etária e trabalhar em conjunto para criar ambientes educacionais inclusivos e adaptados às diversas realidades dos estudantes. Somente por meio de esforços colaborativos e compreensão mútua podemos garantir que a educação continue a desempenhar um papel vital na formação e no crescimento das gerações futuras.

As considerações finais deste capítulo ressaltam a necessidade de repensar e reestruturar as políticas educacionais, de modo a promover uma abordagem mais inclusiva, colaborativa e adaptativa, que leve em consideração as experiências vividas ao longo da vida dos professores,

estudantes e comunidade escolar. A união entre teoria e prática, a valorização das múltiplas formas de ser e estar no mundo e o estabelecimento de parcerias sólidas e respeitadas são elementos-chave para construir um sistema educacional mais resiliente e eficaz diante dos desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, [s. l.], v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.12742. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12742>. Acesso em: 9 abr. 2024.

PESQUISA APRENDIZ E JUSTIÇA SOCIAL NA LICENCIATURA: O CASO DOS GRUPOS DE ESTUDOS NA MODALIDADE EAD

Gisele do Rocio Cordeiro¹
Dinamara Pereira Machado²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada Pesquisa Aprendiz e Justiça Social na Licenciatura: o caso dos grupos de estudos na modalidade EAD (educação a distância), é proveniente do estudo de caso sobre uma atividade formativa realizada durante o período da pandemia do SARS-CoV-2 e, após análises internas, resultou na aplicação da técnica de grupos de estudo com estudantes de licenciatura na modalidade EAD, para gerar permanência e engajamento nos momentos de aula ao vivo e na produção coletiva da ciência.

Configura-se este estudo em três momentos distintos, sendo eles: revisão da literatura na perspectiva breve para discutir os conceitos de justiça social, pertencimento e engajamento; apresentação do formato dos grupos de estudo realizados durante o período da pandemia e apresentação das análises realizadas; por fim, replicação do modelo do grupo de estudo nas aulas ao vivo e para produção textual de forma científica pelos estudantes das licenciaturas na modalidade EAD.

Apesar de fragmentarmos cada momento, nossa intenção é didática, visando demonstrar a experiência de forma sistêmica. O corpo social de pesquisa se restringe a 18 cursos de licenciatura em diferentes áreas, com aproximadamente 10 mil estudantes envolvidos diretamente no período da pandemia e atendidos por 108 professores com ampla experiência em EAD.

¹Doutora em Educação (PUCPR). Coordenadora (UNINTER). CV: <http://lattes.cnpq.br/5459185460273090>

²Pós-doutorado em Educação (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED/Espanha). Doutora em Educação (PUC-PR). Diretora da Escola Superior de Educação, Humanidades e Línguas (UNINTER). CV: <http://lattes.cnpq.br/1435492124601475>

Houve replicação da atividade após a pandemia, com 4.860 estudantes e 108 professores. A prática formativa – grupos de estudo – demonstra-se exitosa e inovadora no contexto da EAD, gerando engajamento e permanência de estudantes e promovendo justiça social por meio da educação a distância, com acesso a pesquisa pelo estudante da EAD idêntico ao estudante de curso presencial.

O texto nominado Pesquisa Aprendiz e Justiça Social na Licenciatura: o caso dos grupos de estudos na modalidade EAD se encaixa no eixo recursos e ferramentas tecnológicas para promover a igualdade de oportunidades educacionais, do livro **Recomposição das Aprendizagens**: políticas públicas, práticas pedagógicas, formação continuada, brilhantemente organizado pela Secretária Municipal de Curitiba, Profa. Dra. Maria Silvia Macila – UTFPR, primeiramente reconhecida como profissional da educação, atuante na gestão inovadora da educação em diferentes níveis de ensino. Muito nos honra estar presente no livro e demonstrar uma prática formativa da modalidade EAD, que para muitos ainda é uma modalidade de mercantilização do processo de ensino e aprendizagem. Convidamos os leitores para que percebam nosso estudo de caso e possam enxergar que, apesar de vivermos às margens (EAD), somos agentes de transformação do cenário de educação superior no Brasil.

A experiência que relatamos ocorreu inicialmente no período pandêmico e, devido a sua especificidade de inovação dentro do contexto da EAD, reverberou após o término da pandemia em outros cenários de formação dentro dos cursos de licenciatura. Dos três momentos distintos da pesquisa, a revisão da literatura retrata os pilares teóricos iniciais utilizados para a formulação do projeto para atender durante o período da pandemia; já a parte da apresentação reúne dados e análises possíveis da prática formativa de grupos de estudo em cursos EAD; no terceiro momento da pesquisa, demonstramos as aplicações ocorridas após o período da pandemia do Sars-CoV-2.

Relembramos que desde o século XX a educação brasileira abriga experiências diversificadas de educação a distância, com regulamentação tardia como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Reconhecemos que, desde a normatização da EAD, muitos foram os cenários legais e que ainda precisamos regulamentar, avaliar e estabelecer novamente os indicadores

de qualidade da modalidade, mas não podemos em momento algum negligenciar que a EAD³ possibilita o acesso de milhares de brasileiros que foram privados do ingresso ao ensino superior.

Quando tratamos de acesso, deslocamos nosso discurso para aqueles que moram nos grandes centros, que possuem universidades públicas, mas que não possuem condições de permanecer em instituições públicas por conta da forma de oferta, ou ainda de frequentar instituições privadas presenciais devido ao valor das mensalidades e dos demais custos envolvidos. Devemos repaginar os discursos e compreender que a oferta de EAD não se restringe ao cenário daqueles que residem em localidades distantes e desprovidas de instituições públicas. Cabe ao gestor, aos professores e a todos aqueles que atuam na educação lembrar o exposto por Wedemeyer (1981, p. 25):

A ninguém se pode negar a oportunidade de aprender por ser pobre, estar isolado geograficamente, marginalizado, doente ou por qualquer outra circunstância que impeça seu acesso a alguma instituição de ensino. Estes são elementos que supõem o reconhecimento de uma liberdade para decidir se quer ou não estudar.

À luz da provocação do pesquisador e teórico da EAD Charles Wedemeyer, que formulou a reconhecida Teoria de Estudo Independente, imbuímos o trabalho diário da EAD, que significa lutar diariamente para estabelecer justiça social para a massa populacional excluída do ensino superior.

DESENVOLVIMENTO

No mundo hodierno, acredita-se que os processos de transformação são simultâneos, conectados uns aos outros, contínuos e inter-relacionais. Eventos, dados e imagens locais são recebidos, ao mesmo tempo, em qualquer parte do mundo via rede mundial de computadores, o que também gera exclusão de milhares de habitantes na Terra que não possuem condições financeiras para ter acesso à internet.

³ Neste trabalho, adotamos a abreviatura de educação a distância em letras maiúsculas e, em atendimento às normas da ABNT, não alteramos sua grafia nas citações dos autores pesquisados.

O oposto pode ser verdadeiro, ou seja, acontecimentos de escala global são conhecidos imediatamente em aldeias, comunidades e províncias distantes entre si, o que não garante a igualdade de distribuição de informação. O volume de informações é gigantesco e instantâneo, informações essas por muitas vezes desnecessárias, o que exige que qualquer pessoa em idade escolar necessite aprender a interpretá-las, concatená-las e sintetizá-las, inclusive por conta das inúmeras *fake news* produzidas.

A vida atual para muitos exige novas competências comunicacionais e emocionais, em vista da geração contínua de informação, como alerta Kenski (1998, p. 60):

[...] as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independente do grau de escolarização alcançado. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos on-line, além das inúmeras possibilidades de se estar informado, a partir das intenções com todos os tipos de tecnologias mediáticas.

Esse novo momento social de uso exponencial por muitos da tecnologia, atrelado à necessidade de adaptar os momentos escolares com o desenvolvimento do ensino remoto, que se constituiu de forma diferenciada da EAD, impulsionou as atividades de EAD no Brasil, uma vez que as pessoas perceberam que os recursos proporcionados pelo avanço das tecnologias podem ser utilizados no espaço educacional para aproximar professores e alunos, possibilitando que a educação aconteça em locais diferentes durante o tempo de aprendizagem e que as interações entre professor/aluno e alunos/alunos não fiquem restritas aos horários pré-estabelecidos. É mister frisar que EAD e ensino remoto são constituídos de forma diferenciada, e não se pode misturá-los.

No escopo da pandemia, os professores habituados à sua atuação na EAD também tiveram que aprender, afinal, até aquele momento existia uma equipe dando suporte para a realização de uma aula, desde a prepara-

ção de material até a maquiagem. E, para manter os estudantes em cursos, com aulas ao vivo, o estúdio fora transportado para dentro dos lares. Salas de jantar foram transformadas em estúdio com a colocação de banner, na intenção de preservar a intimidade dos profissionais, e tantas outras adaptações foram necessárias para manutenção mínima de qualidade.

Compreendemos que a docência na educação superior extrapola a utilização técnica de recursos tecnológicos. Ela se justifica na medida em que se percebe que a prática educacional universitária está sujeita aos condicionamentos de ordem social que sugerem múltiplas concepções de ser humano e de sociedade e, por via de consequência, diferentes fundamentos e pressupostos sobre o papel da universidade e do processo de ensino e aprendizagem. Por essas razões, Cunha (2006, p. 258) afirma que,

[...] as análises realizadas sobre a docência universitária encaminham, geralmente, para reflexões sistemáticas sobre a constituição da profissão docente nesse grau de ensino, saberes e competências próprias do professor e inovações protagonizadas nos espaços acadêmicos. Essas preocupações têm como meta subsidiar a compreensão da prática pedagógica dos professores e fazer avançar um conhecimento especializado sobre sua formação.

Quando optamos por atuar na EAD, partimos do princípio da justiça social, em que ocupamos nosso espaço diante de tantas exclusões – inclusive a educacional, afinal, existe um véu de ignorância social – e não coadunamos com a imparcialidade diante da realidade de um país que somente há 10 (dez) anos tornou obrigatório o acesso e a permanência na educação básica. E veja que nem estamos tratando do ensino superior.

A mobilidade social, oriunda da perspectiva de justiça social, somente será possível quando compreendermos que os altos índices de desigualdade e a ausência da conscientização sobre os direitos e deveres sociais nos distanciam de uma sociedade de iguais e que a mobilidade social não é uma utopia desnecessária para paz. A mobilidade social é imprescindível.

Diante do cenário social, e da possibilidade da EAD e do profissional que atua nessa modalidade, partimos para a compreensão de elementos fundantes, e para pensar na permanência precisamos refletir também sobre as causas da desistência da educação superior. Muitos

autores, como Furtado e Alves (2012), Bardagi e Hutz (2012), Andriola, Andriola e Moura (2006), em suas pesquisas sobre a desistência na educação superior, apontam como causa a estrutura curricular que, às vezes, não favorece o envolvimento dos alunos em atividades como monitoria, bolsas de pesquisa, estágios, participação em representações discentes, grupos de estudo, entre outras.

Indicam também que as dificuldades nos vínculos e relacionamentos fragilizam não só a escolha, mas a própria percepção de si mesmo. Citam “causas extrínsecas”, como a falta de tempo, problemas de saúde e não adequação ao modelo de EAD; e causas intrínsecas ao curso, que aparecem com menor frequência, sendo salientadas pelos estudantes a falta de acompanhamento do professor-tutor e a falta de apoio/incentivo institucional.

A permanência depende de vários fatores, sejam eles financeiros, de saúde e até mesmo de capital cultural envolvido. Esta pesquisa tem ênfase no pertencimento e no engajamento. Acreditamos que os estudantes que participam de atividades como monitoria, bolsas de pesquisa, estágios, representações discentes e/ou grupos de estudo têm maior motivação para continuar em seus cursos.

A permanência na educação superior para os alunos mais pobres é difícil não só por necessitarem pagar as mensalidades, mas também por precisarem de suporte pedagógico (BONETTI; GISI, 2007, p. 79). Precisamos reforçar que na EAD a participação em monitoria e grupos de estudos de forma ativa também é possível.

Para Silva (2013, p. 12), a Instituição de Ensino Superior (IES) pode buscar informações sobre as reais motivações que redundam na permanência dos estudantes no curso escolhido. E foi isso que fizemos, pois assim foi possível identificar que os alunos, à medida que avançam no curso ou que possuem incentivo real para a permanência, confirmam sua certeza de que desejam obter aquela formação.

A permanência está intimamente ligada ao engajamento dos estudantes, pois, quando eles se sentem motivados e envolvidos, têm maior probabilidade de persistir nos estudos e concluir seus cursos. Quando os alunos sentem que são parte ativa da comunidade acadêmica, suas chances de êxito aumentam significativamente.

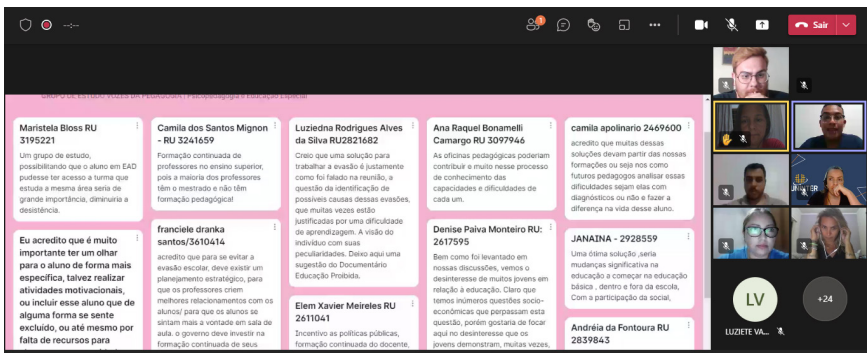
O engajamento com as instituições de ensino influencia importantes resultados dos estudantes em relação à aprendizagem e persistência (MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 3).

Importante esclarecer que os cursos na modalidade a distância obrigatoriamente devem ter momentos presenciais que proporcionem a troca de aprendizagem e experiências na área com seus pares, o que faz com que os alunos tenham sentimento de pertencimento ao curso, auxiliando na permanência deles. Nesse momento, não entraremos na discussão do que pode ser considerado presencial e não presencial.

Durante a pandemia, com a utilização de recursos de tecnologias, a partir do grupo de pesquisa, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), EAD, Presencial e Híbrido, com vários cenários profissionais, de gestão, de currículo, de aprendizagem e políticas públicas, e com 9 (nove) projetos associados, partimos para a experiência de implantar grupos de pesquisa com os estudantes que estavam na fase de desenvolvimento da produção conceitual do estágio supervisionado ou, ainda, do trabalho de conclusão de curso (TCC). Envolvemos no ano de 2020 18 (dezoito) cursos de licenciatura, 108 professores e aproximadamente 10 mil estudantes, que configuramos como “pesquisador aprendiz”. Naquele momento, organizamos uma metodologia de trabalho que consistia no atendimento por projeto associado, com textos direcionados e alguns elementos de obrigatoriedade por parte dos docentes e estudantes. Criamos uma forma de aproximar os estudantes dos professores, gerar engajamento e permanência, considerando que o mundo havia “parado”. Vários foram os implicadores, desde não conseguirmos gerenciar todos os estudantes dentro da plataforma do CNPq até fazer a logística operacional com o número de estudantes que envolvemos.

Com o passar do tempo, nominamos nosso grupo de pesquisa com os estudantes como Grupo de Pesquisa do Tamanho do Mundo. Durante os três anos (2020, 2021 e 2022) foram realizados 1044 encontros dos 9 projetos associados. Todo o histórico de participações, gravações e materiais estão alocados no ambiente virtual de aprendizagem da IES em que atuamos.

A seguir, a demonstração de uma notícia publicada pela Central de Notícias da instituição:



Fonte: As autoras, extraído da reunião do grupo Vozes da Pedagogia.

No decorrer dos três anos de aplicação do grupo de estudo, aprendemos que:

1. Grupos com muitos estudantes geram pouco engajamento;
2. Em grupos com muitos participantes a produção coletiva não é produtiva;
3. Grupos com muitos participantes geram desgaste para professores e estudantes.

Considerando os elementos acima, mesclamos novas experiências e alteramos o caminho na caminhada. Uma das medidas adotadas foi justamente diminuir o número de estudantes e, ainda, capacitar professores para produção coletiva do conhecimento.

Importante manifestar que o resultado da experiência exitosa, apenas no Projeto Vozes da Pedagogia, resultou em considerar que, no ano de 2022, a Coordenação de Pesquisa contabilizou a participação de 185 Alunos Bolsistas (67 alunos com bolsa integral – 100% e 118 alunos com bolsa parcial – 50%) e 198 Voluntários do Programa de Iniciação Científica, número 100% superior ao ano anterior.

Do resultado do grupo de pesquisa nos três anos, tivemos produção de 3 (três) livros, produzidos por editoras independentes, e 7 (sete) cadernos, que são espaços de publicação de acadêmicos, conforme exposto a seguir:

ANO	QUANTIDADE DE CADERNOS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
2018	4	46
2019	4	41
2020	7	103
2021	7	110
2022	7	126

Fonte: As autoras.

A publicação no formato de caderno permite aos estudantes contarem com a participação do(a) professor(a) orientador(a). A publicação no Caderno segue todo o fluxo editorial e consta com ISSN, o que confere credibilidade para a publicação. Constan acima o crescimento exponencial e o resultado exitoso da metodologia de grupos de estudo, com direcionamento para determinadas temáticas.

Partindo da experiência no período pandêmico, extrapolamos e alocamos a referida metodologia para as aulas ao vivo das disciplinas de estágio para orientação e supervisão, com discussões da teoria e prática, vivenciado nos momentos presenciais, e outros assuntos. As

aulas ao vivo de estágio se tornaram rodas de conversa, como proposta de formação dos futuros professores. No que concerne ao TCC, subdividimos pelos eixos de pesquisa, oriundos dos 9 projetos associados e que correspondem a 28 eixos de pesquisa, divididos entre os 108 professores. O estudante, após cumprir determinada carga horária, pode iniciar a sua participação no eixo de pesquisa. A metodologia do grupo de pesquisa no TCC é traçada entre debate acerca de determinado assunto e produção textual coletiva. A cada encontro, os estudantes devem produzir determinado número de textos em formato específico. Da forma posta, o estudante debate e produz, tornando-se produtor de conteúdo. Acreditamos que essa metodologia afastará também a produção textual apenas por inteligência artificial, visto que utilizamos aplicativos nos quais o estudante deve, no momento coletivo, apresentar um fragmento, nem que seja um parágrafo de contribuição naquele texto. Em média, cada professor atua com 30 estudantes no período de 1 ano de orientação.

Nenhum estudante é privado de fazer contribuições no diálogo e na construção coletiva. Talvez com o tempo iremos perceber que a metodologia adotada é no mínimo invasiva, mas formar professores requer aprender no estabelecimento do diálogo, saber posicionar-se diante dos outros, construir seu conhecimento de forma escrita. Formar professores para além de repetidores de formas requer ousar.

CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAIS

Compreendemos que outros cenários podem ser escritos e analisados, mas também que, no momento presente, estamos fazendo história de cursos de licenciatura que aproximam o estudante da EAD, em grupos de pesquisa, e que por meio dessa metodologia estamos realizando justiça social, pois esse estudante está vivenciando a experiência da ciência, mesmo que na forma inicial, diretamente com professores acostumados em produzir ciência educacional. O estudante da EAD, tendo as possibilidades de estudantes da modalidade presencial, não diferencia entre as modalidades, apenas a perspectiva da compreensão do conceito de estar presente.

O docente e a docente na EAD passam a conhecer seu estudante pelo nome, reconhecem suas dificuldades e potencialidades, e o caminho bidirecional da comunicação ocorre entre sujeitos de direito para além dos *bites* e *bites* proporcionados pela tecnologia. Discente não é somente um código, professor não é apenas um transmissor, são sujeitos de direito que reconhecem seus papéis e buscam, de forma coletiva, aprender a conviver com este novo cenário proporcionado pela EAD, uma EAD com presença, e aprender a aprender, desmitificando que, para fazer curso na modalidade EAD, basta apenas acessar e assistir. Neste novo momento, o verbo se transfigura para participar.

A ubiquidade tão preciosa na EAD permanece. Afinal, são tantos eixos de pesquisa que o estudante pode adequar quando participará, conforme o cronograma, pois possui autonomia para escolher seu novo caminho, que conduz para as competências necessárias no mercado de trabalho e para além, ou seja, para a permanência do cidadão global, ecológico e eticamente responsável pela vida das novas gerações.

Acreditamos que outros pesquisadores podem analisar os dados e os fatos com outro olhar, podemos inclusive ser míopes e neste momento estar enxergando o óbvio, mas comemoramos com realismo pedagógico que na EAD participamos do desenvolvimento de pesquisadores em nível de aprendiz.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, jul./set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pto. Acesso em: 16 mar. 2017.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. (2016) Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: Impacto na Evasão Universitária. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 2, p. 174-184, abr./jun. 2012. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7870>.

BONETTI, L. W.; GISI, M. L.; FILIPAK, Sirley T. Do direito à Educação Superior ao desafio do acesso para todos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 521-540, maio/ago. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FURTADO, V. V.; ALVES, T. W. (2016). Fatores determinantes da evasão universitária: Uma análise com alunos da UNISINOS. **Contextus**, v. 10, p. 115 -129, 2012. Recuperado de: <http://www.contextus.ufc.br/index.php/contextus/article/view/502>.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, v. 22, 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* (2016). A evasão no ensino superior brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007.

WEDEMEYER, C. A. (1981). **Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan**. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=48dWNWxoaUgC&printsec=frontcover&dq=Charles+>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Andressa Woellner Duarte Pereira¹

INTRODUÇÃO

O contexto pandêmico, decorrente da situação de emergência em saúde pública, oriundos da pandemia de Covid-19, marcada pela suspensão das aulas presenciais e implementação do ensino remoto, exigiu uma rápida reorganização das práticas educacionais.

Diante das medidas necessárias para a proteção das crianças, estudantes e servidores, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba adotou um protocolo padrão para o funcionamento de todos os estabelecimentos de ensino, cumprindo rigorosamente o disposto pelas legislações vigentes, apresentadas pelo Ministério da Saúde, pela Secretaria Estadual da Saúde (SESA) do Paraná e pela Secretaria Municipal da Saúde (SMS) de Curitiba.

Para a realização da continuidade das aulas de forma segura, foi necessária a gravação de videoaulas de todos os componentes curriculares e dos projetos da SME, atendendo ao previsto no Currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA. As unidades educacionais também atenderam às crianças e aos estudantes por meio de kits educacionais articulados às videoaulas, buscando favorecer e orientar a aprendizagem dentro das temáticas trabalhadas em cada aula.

Com o retorno presencial das aulas, a SME de Curitiba, na busca por mitigar os efeitos decorrentes da pandemia e com vistas à garantia de direitos, comprometeu-se com novas ações com o objetivo de recompor possíveis defasagens. É nesse contexto que se apresenta o Programa de Recomposição da Aprendizagem dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PRAER), estruturado a partir do resultado das avaliações realizadas na RME e com o objetivo de subsidiar a ação docente em sala de aula.

¹ Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FESP/PR). Pedagoga e Superintendente de Gestão Educacional (SME/Curitiba-PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/8486502022554698>

O importante, na democratização do ensino, não é ‘fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente, o da escola, para melhor “retomar o trabalho”. Aí está a verdadeira clivagem: frente a desigualdades de aquisições e de níveis escolares devidamente constatados, uns baixam os braços e invocam a fatalidade e os limites da natureza humana, outros buscam novas estratégias. (PERRENOUD, 1999, p. 165).

É importante ressaltar que a SME de Curitiba apresenta uma prática consolidada ao que se refere à necessidade diária de diagnosticar, planejar, mediar, intervir e monitorar as aprendizagens dos estudantes, colocando a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no centro do desafio de promover uma educação de qualidade. As avaliações de monitoramento e as ações a partir dos resultados obtidos são sistematicamente apresentadas e retomadas nas formações realizadas com os docentes, em que ocorrem trocas entre pares e são apresentadas sugestões de aprimoramento e possibilidades de abordagens de estratégias pedagógicas para o ensino das dificuldades identificadas.

O retorno das atividades escolares presenciais, após o período pandêmico, trouxe à tona um novo perfil de criança/estudante e também um novo perfil de professor. Os profissionais que, durante o período pandêmico, precisaram se esforçar para a adequação do ensino em um formato remoto, envolvendo videoaulas, kits de atividades, entre outras estratégias, agora precisavam de subsídios para lidar com a diversidade inerente à sala de aula, com o agravamento de uma pandemia mundial. Dessa forma, surge um novo desafio: promover a recomposição das aprendizagens do professor.

Os termos correção, reforço, remediação, recuperação trazem em si uma conotação behaviorista pelo fato de restringir as atividades na repetição de lições, realização de exercícios-tipos, cópias ou outras atividades que, tal como determinados remédios, tratam apenas dos efeitos. Em geral, o professor tende a agir sobre os erros numa perspectiva empirista, isto é, corretiva, alinhando a institucionalização primitiva à remediação. Isso não quer dizer que não haja um diagnóstico do erro. (PINTO, 1999, p. 68).

Diante desse contexto, surge a necessidade de considerar o todo, com vistas a ações formativas para o professor, nas quais o subsidie a lidar com essa heterogeneidade e necessidade de recompor as aprendizagens. Como a SME de Curitiba já possuía a prática de monitorar o desenvolvimento dos estudantes por meio das avaliações diagnósticas, esse mesmo instrumento serviu para balizar o nível da aprendizagem dos estudantes no retorno ao ensino presencial.

Como instrumento diagnóstico, a SME de Curitiba possui uma avaliação própria, denominada “Prova Curitiba”. Esse importante recurso foi elaborado com o objetivo de reunir e organizar dados que viabilizem reflexões em torno dos processos pedagógicos nas unidades escolares do município. Esse processo iniciou em 2018 com a avaliação em Língua Portuguesa e Matemática para o 2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos do Ensino Fundamental. Em 2019, participaram os estudantes do 2.º ao 9.º ano, com foco nos componentes curriculares já mencionados. A partir de 2021, agregou-se o componente curricular de Ciências, cuja avaliação ocorre anualmente até a presente data. No ano de 2023, os estudantes matriculados no 1.º ano também começaram a fazer parte desse processo, realizando as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática.

Os resultados obtidos a partir da aplicação da Prova Curitiba permitem que sejam conhecidas pontualmente tanto as potencialidades quanto as fragilidades dos estudantes da RME de Curitiba quanto aos conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem previstos no Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

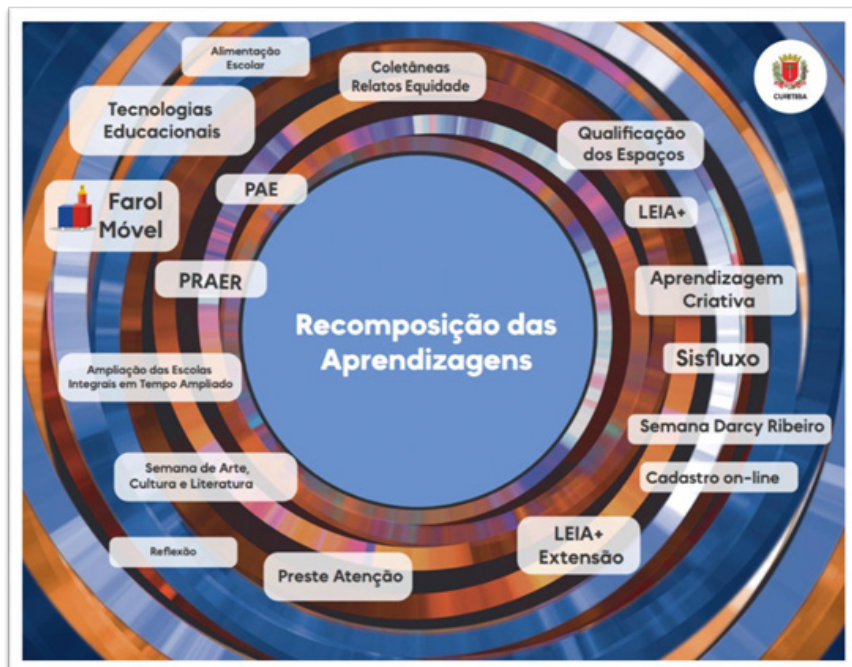
O ato de avaliar é inerente ao ser humano e apresenta-se de diversos modos, conforme a necessidade e o contexto. No entanto, quando trata-se da avaliação educacional, se faz necessária a organização, o planejamento e a sistematização do trabalho, de modo que a avaliação esteja vinculada ao (re)planejamento do trabalho. A avaliação, nessa perspectiva, traz à escola a incumbência de articular os diagnósticos realizados aos objetivos de ensino-aprendizagem, fundamentando-se numa concepção de avaliação comprometida com práticas pedagógicas que redimensionem o trabalho em função do direito à aprendizagem. (CURITIBA, 2020, p. 24-25).

Como diagnóstico balizador dos resultados do ensino remoto, a Prova Curitiba foi aplicada logo após o retorno das aulas presenciais. Os resultados dessa avaliação subsidiaram a elaboração e implementação de formações específicas acerca das necessidades diagnosticadas, dos Cadernos Pedagógicos e do PRAER, cujo detalhamento das ações serão descritas no tópico a seguir.

DESENVOLVIMENTO

O PRAER integra as medidas do Plano de Ações Pedagógicas de cunho emergencial concernentes às iniciativas da SME frente ao contexto pandêmico e pós-pandêmico. Constitui-se em uma ação humanizadora e equalitária, a fim de garantir o direito à aprendizagem e permitir que os estudantes da RME superem as consequências da pandemia de Covid-19 ao longo de sua trajetória escolar, social, cultural e profissional.

FIGURA 1: Ações desenvolvidas pela SME para recomposição da aprendizagem



Fonte: Arquivo SME (2022).

Sendo uma proposta complementar de desenvolvimento profissional, esse Programa visa a retomada de conteúdos elementares do Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC, assim como a discussão e o estudo sobre a organização do trabalho no que tange às ações dos pedagogos e às práticas desenvolvidas na Educação Integral em Tempo Ampliado.

Em relação ao processo de formação continuada, consideramos importante rememorar que este é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 no artigo 63, inciso III e também pelo Parecer CNE/CP n.º 02/2015, que apresenta a seguinte definição para a formação continuada de professores:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 34).

Os professores e pedagogos que participaram do PRAER, cujos encontros formativos foram desenvolvidos fora do horário de trabalho, receberam incentivo financeiro por meio da Lei Municipal n.º 16.000/2022, com pagamento de Gratificação Técnica Especial (GTE).

Inicialmente, em 2022, o PRAER contemplou professores que atuavam em sala de aula como regentes, atendendo especificamente docentes do 3.º, 4.º, 7.º e 8.º anos do Ensino Fundamental. Ao todo, foram realizados 46 encontros, sendo 23 de Língua Portuguesa e 23 de Matemática, além de um encontro integrado de Língua Portuguesa e Matemática. O curso foi composto por uma carga horária presencial de 148 horas e uma carga horária a distância de 74 horas, totalizando 222 horas de formação para o total de 600 professores cursistas, de acordo com o seguinte quantitativo por ano:

TABELA 1: Quantitativo de docentes que participaram do PRAER em 2022

TURMA	CURSISTAS
3.º ano	307 docentes
4.º ano	271 docentes
7.º e 8.º ano	22 docentes

Fonte: Arquivo SME (2022).

Considerando que cada professor cursista é regente de uma turma que tem em torno de 30 estudantes, foram alcançados, no ano de 2022, 18.000 estudantes da RME, matriculados nos anos atendidos pelo Programa.

Para o ano de 2023, foram mantidos os profissionais regentes que acompanharam a turma, considerando a continuidade do Programa e atendendo aos professores de 4.º, 5.º, 8.º e 9.º anos. Além disso, nesse mesmo ano, o PRAER foi ampliado para professores atuantes nas Práticas de Língua Portuguesa, Práticas de Matemática e profissionais do magistério que atuam com Pedagogia Escolar nas unidades educacionais.

FIGURA 2: Docentes participantes do PRAER em 2023



Fonte: A autora (adaptado de arquivo SME, 2023).

Assim, o Programa atendeu o total de 883 professores cursistas, de acordo com o seguinte quantitativo por ano:

TABELA 2: Quantitativo de docentes que participaram do PRAER em 2023

TURMA	CURSISTAS
4.º ano	441 docentes
5.º ano	415 docentes
8.º e 9.º ano	27 docentes

Fonte: Arquivo SME (2023).

Considerando que cada professor cursista é regente de uma turma a qual tem em torno de 30 estudantes, o Programa atingiu aproximadamente 31.000 estudantes da RME nesse ano.

Conforme mencionado, em 2023, o PRAER passou a atender os profissionais que atuam nas turmas de Educação Integral em Tempo Ampliado, contemplando as Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Matemática, com o objetivo de proporcionar momentos de reflexão e aprofundamento sobre o Referencial dessa modalidade de ensino, dialogando com o Currículo tanto de Língua Portuguesa quanto o de Matemática da RME de Curitiba.

O Programa referente à Educação Integral em Tempo Ampliado foi organizado em 3 módulos de estudo, com reflexão e aplicação em sala de aula, tendo um olhar criterioso para as especificidades do Ciclo II e para as adequações metodológicas na recomposição das aprendizagens, contemplando 65 professores das Práticas de Língua Portuguesa e Práticas de Matemática. Foram realizados 12 encontros presenciais (48 horas) e mais 24 horas de atividades a distância, totalizando 72 horas de formação continuada.

A ampliação do PRAER para o atendimento dos pedagogos da RME de Curitiba teve como objetivo principal fortalecer o trabalho desses profissionais, atrelando teoria à prática. A proposta pedagógica foi sistematizada em três cadernos que versam sobre o pedagogo no cotidiano escolar, o pedagogo escolar e o currículo em ação, além de planejamento e avaliação na RME de Curitiba.

Também no ano de 2023, foram realizados, com os pedagogos, 13 encontros presenciais (52 horas) e mais 26 horas a distância, totalizando 78 horas de formação continuada. Nesse primeiro ano de formação para esses profissionais, o PRAER contou com cinco formadores que atenderam 91 pedagogos escolares como cursistas.

A proposta pedagógica do PRAER, para todas as modalidades (docentes, pedagogos e integral), foi pensada e elaborada a partir das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Curitiba nos índices que apontam as aprendizagens e o percurso dos estudantes, como as avaliações diagnósticas que ocorrem periodicamente; nas discussões e análises obtidas nos Conselhos de Classe; nos assessoramentos da equipe técnica-pedagógica nas escolas, entre outras, prevendo a articulação entre: professor/pedagogo, estudante, conhecimento e monitoramento.

FIGURA 3: Pilares do PRAER



Fonte: A autora (2024).

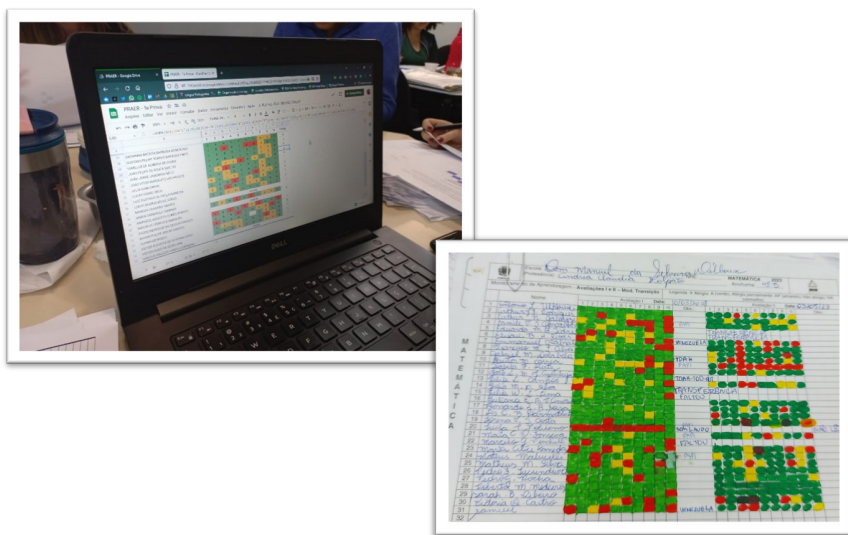
Tendo o Currículo da RME de Curitiba como documento norteador do trabalho, o PRAER foi organizado por meio de módulos de estudo prevendo a discussão e o desenvolvimento de instrumentos para avaliação, monitoramento e implementação de melhorias no trabalho

pedagógico em sala de aula. Em Língua Portuguesa, são abordados encaminhamentos acerca do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita; em Matemática sobre a resolução de problemas com foco no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Após o término de cada módulo de formação, é realizada uma avaliação de monitoramento da aprendizagem dos estudantes. Os professores registram os resultados dessa avaliação em uma planilha de monitoramento direcionada por uma legenda de cores, especificada com os seguintes critérios:

- Satisfatório (verde).
- Atenção (amarelo).
- Não alcançou o objetivo (vermelho).

IMAGEM 1: Registro de acompanhamento docente



Fonte: Arquivo SME (2023).

O objetivo desse acompanhamento da aprendizagem, além de monitorar, é intervir sistematicamente nas dificuldades apresentadas, contemplando assim, por meio do encaminhamento pedagógico, a necessidade de todos e de cada um.

Ao que se refere à alfabetização, o diagnóstico contribui como recurso para a identificação dos saberes que os alunos com dificuldades em se alfabetizar já construíram e outros que ainda precisam ser concretizados, possibilitando reflexões sobre diferentes alternativas didáticas para a consolidação da escrita alfabética e para a compreensão e produção de textos com uso de distintos recursos didático-pedagógicos, bem como com o envolvimento dos demais atores da escola que podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes com dificuldade.

Até mesmo os temas propostos vieram ao encontro das necessidades dos docentes ao lidar com a diversidade presente em cada sala de aula. Assim, os encontros do PRAER abordaram temas como:

- seleção de critérios de ensino-aprendizagem;
- retomada e sistematização de conteúdo curricular;
- ensino sistematizado de conteúdos como a leitura;
- utilização de materiais manipuláveis;
- elaboração de planos de aula;
- produção de textos e resolução de problemas matemáticos;
- estratégias diversificadas para o ensino.

Para o desenvolvimento da ação formativa, o PRAER contou com dois profissionais da equipe técnica da SME e 32 professores formadores, que atenderam às dezesseis turmas distribuídas nos dez Núcleos Regionais de Educação (NREs) da cidade.

Nos encontros do PRAER voltados aos pedagogos, foram abordadas as seguintes temáticas:

- identidade do pedagogo escolar na RME de Curitiba;
- atribuições do pedagogo escolar na RME de Curitiba;
- a organização do trabalho do pedagogo escolar;
- fundamentos e princípios do Currículo na RME de Curitiba;
- o Currículo em ação na RME de Curitiba e a função do pedagogo escolar;
- o planejamento na RME de Curitiba e o pedagogo escolar;
- a avaliação educacional e a função do pedagogo escolar.

Com a ampliação para a participação do pedagogo, presume-se um alcance ainda maior do PRAER, em virtude da relevância da contribuição desse profissional com a prática pedagógica como um todo nas unidades escolares.

Freire (1996) destaca a importância da formação continuada ao pontuar sobre a necessidade humana de constante busca de novos conhecimentos:

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. (FREIRE, 1996, p. 41).

Dessa forma, a SME de Curitiba entende que promover a formação continuada de professores e pedagogos com vistas a (re)conhecer o cenário da sala de aula e, a partir disso, planejar estratégias considerando o desenvolvimento das habilidades e desafiando os diferentes perfis dos estudantes, caracteriza-se como uma importante ação para a recomposição da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

As ações elencadas neste capítulo são o resultado do comprometimento da SME de Curitiba no sentido de evitar a exclusão e evasão escolar, efeitos que seriam inerentes ao momento vivenciado caso não houvesse o replanejamento por meio de uma ação imediata diante de um novo contexto que, posteriormente, gerou uma ação intencional de recomposição das aprendizagens.

Garantir o direito à educação e promover a democratização do ensino permitindo a todas as crianças e todos os estudantes da RME de Curitiba o acesso ao processo de ensino-aprendizagem são os principais objetivos das ações aqui apresentadas.

Apesar de neste capítulo termos como foco o PRAER, as ações da SME de Curitiba não se limitaram à formação docente. Vários outros desdobramentos necessários para a ação de recomposição das aprendizagens foram realizados (vide Figura 1) e perpassaram pela premissa de ações articuladas entre secretarias, gestores e professores, tendo por princípio o respeito à heterogeneidade e o zelo em atender a todos e a cada um.

Pode-se considerar que, tanto em seus documentos norteadores como na abordagem em sala de aula, a SME de Curitiba já rompeu com o ensino padronizado, historicamente tão enraizado em tantas práticas profissionais. No entanto, refletir sobre o respeito à diversidade dos educandos sempre é um trabalho complexo e desafiador, mas que precisamos enfrentar quando entendemos e assumimos, como nosso dever, a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças e dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 2 de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República**. Brasília, DF, 1996.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC**. v. 1. Princípios e fundamentos. Curitiba: SME, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, N. B. Erro: uma estratégia para diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

VIDEOAULAS E A PANDEMIA DE COVID-19: HERANÇA PEDAGÓGICA PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro¹

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, representou um dos desafios mais significativos enfrentados pela sociedade contemporânea. Com o rápido avanço da doença e a necessidade de medidas de distanciamento social para conter sua propagação, as instituições educacionais em todo o mundo foram obrigadas a se adaptar a uma nova realidade. A Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, reconhecendo a urgência de preservar a saúde e o bem-estar de sua comunidade escolar, agiu de forma proativa e ágil para enfrentar os desafios impostos pela pandemia.

Por meio do Decreto Municipal 421 de 16 mar. 2020, que determinou a suspensão gradativa e posteriormente a suspensão total das aulas presenciais, foram implementadas estratégias inovadoras para manter o vínculo com os estudantes e garantir a continuidade do processo educacional, entre elas, vídeos lúdicos contendo jogos e brincadeiras que foram disponibilizados no YouTube, oferecendo uma forma divertida de envolver as crianças em atividades educacionais mesmo a distância. Essa iniciativa não apenas buscou manter o interesse dos estudantes, mas também proporcionou momentos de descontração em meio a um contexto de incertezas e ansiedades.

O primeiro vídeo lúdico, com a proposta do “jogo do lince”, foi exibido em 31 de março de 2020, abordando desde a confecção com materiais disponíveis em casa, até o modo de jogar.

¹ Doutora e mestra em Educação (UFPR). Docente, Formadora de professores e Gerente no Núcleo de Mídias Educacionais (SME/Curitiba-PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/3329083975439214>

Figura 01: 1.º vídeo lúdico apresentado em 31 mar. 2020.



Disponível em: <https://youtu.be/CGI8295eR3g>. Acesso em: 23 mar. 2024.

Contudo, diante dos novos decretos municipais que mantinham a suspensão total das aulas presenciais, e reconhecendo a necessidade de um suporte mais estruturado e abrangente, em 13 de abril de 2020, a SME de Curitiba deu um passo significativo ao lançar sua primeira videoaula. Essas videoaulas foram disponibilizadas por meio da plataforma YouTube e por meio de um canal aberto de televisão, visando alcançar o maior número possível de estudantes, independentemente de seu acesso à internet. Essa estratégia refletiu o compromisso em garantir que nenhum estudante fosse deixado para trás durante esse período desafiador.

Com a autorização do Ministério da Educação (MEC) para utilização do ensino remoto com o intuito de manter o vínculo escolar, a SME evidenciou sua dedicação em promover a continuidade do aprendizado, mesmo em meio a uma crise global sem precedentes, reiterando o compromisso com a segurança e o bem-estar de seus estudantes e profissionais da educação. Tal compromisso teve continuidade no pós-pandemia, no retorno às aulas presenciais, e foi marcado pela preocupação com a recomposição das aprendizagens.

A ELABORAÇÃO DAS VIDEOAULAS

Conforme Paiva (2020), com o advento da pandemia do novo coronavírus, as instituições escolares se viram diante da necessidade de adotar modalidades de ensino alternativas, com uma forte ênfase

na educação mediada pela internet. Surgiu, então, um novo termo: Ensino Remoto Emergencial. Hodges e seus colaboradores (2020), citados pela autora, definem o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária na entrega de instruções, em resposta a circunstâncias de crise. Segundo eles, essa abordagem implica o uso de soluções educacionais inteiramente remotas, substituindo a educação que, em condições normais, seriam conduzidas presencialmente, e que retornam a essa modalidade assim que a crise diminuir.

Para compreender como as videoaulas, desenvolvidas na modalidade ERE, se tornaram um recurso de extrema qualidade para a recomposição das aprendizagens, faz-se necessário conhecer como aconteceu este processo.

Durante o período de pandemia, a elaboração das videoaulas representou um processo cuidadoso e colaborativo envolvendo equipes técnicas da SME de Curitiba. Com o objetivo de oferecer um suporte educacional abrangente e de qualidade para os estudantes, foram desenvolvidos planos de aula detalhados, alinhados ao Currículo da Rede Municipal de Ensino (2020), para cada nível de ensino.

As equipes técnicas, compostas por professores licenciados em Pedagogia e licenciaturas específicas de cada componente curricular, foram as responsáveis pelo planejamento e pela gravação das videoaulas que aconteciam em estúdios montados em salas na sede da SME em Curitiba, sendo filmadas por empresa contratada para tal finalidade.

Para os estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos - EJA), as videoaulas foram planejadas com duração de 30 a 45 minutos, abrangendo todos os componentes curriculares estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017. Cada videoaula foi estruturada para oferecer uma experiência de aprendizagem completa e integrada, com momentos de explicação e períodos para a realização de atividades. Além disso, foram desenvolvidas videoaulas específicas sobre projetos que perpassam os conteúdos curriculares como Direitos Humanos, Robótica, Linhas do Conhecimento² e Literatura, visando enriquecer ainda mais o aprendizado dos estudantes e promover uma abordagem interdisciplinar.

² O Programa Linhas do Conhecimento objetiva fortalecer a consciência urbana, a sustentabilidade, a pertença dos sujeitos aos espaços da cidade e a identidade cidadã, envolvendo crianças, estudantes e docentes em práticas de exploração e conhecimento da cidade de Curitiba.

Para as crianças da Educação Infantil, mais especificamente da pré-escola, foram disponibilizadas videopropostas³ com duração de 1 hora a 1 hora e 30 minutos. Essas propostas foram cuidadosamente elaboradas para atender às necessidades específicas dessa faixa etária, articulando-se com os campos de experiência indicados na BNCC e no Currículo da Rede Municipal de Ensino - Educação Infantil (2020). Cada atividade apresentada foi projetada para estimular o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a exploração, a criatividade e a interação social.

Para os estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) foram disponibilizadas via uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEED) do Paraná videoaulas específicas dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para o 6.º ao 9.º ano, visto que Curitiba possui 11 escolas que atendem a esse público. Em contrapartida, a SME disponibilizou as videopropostas da pré-escola, e videoaulas dos anos iniciais e da EJA à SEED para que fossem exibidas em todo o estado do Paraná, via Youtube e canal aberto de TV.

Em 2020 foram produzidas, gravadas e exibidas 2.952 videoaulas; em 2021, foram 6.112 videoaulas; e em 2022, 6.711, totalizando 15.775 videoaulas que permanecem disponíveis no YouTube. Mesmo com o término da pandemia, o número de visualizações é expressivo e o número de inscritos permanece com poca variação.

Quadro 01: Videoaulas Canal TV Escola Curitiba

	ESTATÍSTICAS DO YOUTUBE				
ANO	2020	2021	2022	2023	TOTAL
Total de aulas	2.952	6.112	6.771	-	15.775
Visualizações	29.675.999	23.212.343	888.252	44.998	53.281.182
Inscritos no Canal	113.082	162.151	161.327	161.981	

Fonte: YouTube (2024).

³ Termo cunhado pela gestão municipal da SME para especificar as gravações de propostas voltadas à Educação Infantil (BACILA, OLIVEIRA, 2020).

Em suma, a elaboração das videoaulas representou um esforço conjunto para oferecer uma experiência educacional significativa e inclusiva para os alunos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba durante um período de desafios sem precedentes.

Essas videoaulas e videopropostas não apenas proporcionaram continuidade ao processo de aprendizagem, mas também demonstraram o poder da inovação e da adaptação na promoção de uma educação de qualidade em tempos de adversidade.

LACUNAS NA APRENDIZAGEM DURANTE E APÓS A PANDEMIA

Apesar dos esforços significativos para oferecer suporte educacional durante a pandemia, a transição para o ensino remoto também expôs uma série de desafios e lacunas na aprendizagem que precisaram ser abordados. Mesmo com a disponibilidade das videoaulas, que eram complementadas com as atividades pedagógicas impressas, elaboradas pelos próprios professores dos estudantes e entregues mensalmente (kits pedagógicos), muitas famílias enfrentaram dificuldades em garantir que seus filhos tivessem acesso consistente e adequado à programação e atividades educacionais.

Um dos desafios enfrentados foi a falta de acesso à tecnologia e à internet em algumas comunidades. Diante disso, a própria SME organizou um movimento de disponibilização de televisores, por meio de parcerias, a fim de que as crianças tivessem o acesso às aulas. Porém, mesmo com acesso, as demandas concorrentes da vida familiar e profissional tornaram difícil para os familiares supervisionarem e apoiarem efetivamente a aprendizagem dos estudantes. Muitos pais estavam sobrecarregados com suas próprias responsabilidades profissionais e emocionais, o que limitava sua capacidade de oferecer apoio e supervisão adequados às necessidades educacionais de seus filhos.

Como resultado dessas circunstâncias desafiadoras, foi observado que, no retorno às aulas presenciais, alguns estudantes apresentavam lacunas na aprendizagem que precisavam ser abordadas. Embora muitos alunos tenham conseguido aprender e se adaptar de forma significativa ao ensino remoto, outros perderam oportunidades de aprendizagem importantes devido a dificuldades de acesso, falta de suporte ou simplesmente à exaustão causada pela situação pandêmica.

Com base nos resultados de avaliações propostas pela SME, que são aplicadas duas vezes ao ano com o intuito de monitorar a aprendizagem dos estudantes, conhecidas como Prova Curitiba, foi possível planejar algumas estratégias. Os componentes curriculares avaliados são Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e participam os estudantes do 2.º ao 9.º ano, e diante dos resultados das avaliações e do próprio acompanhamento diários dos professores, tornou-se urgente a tomada de medidas a fim de recompor as aprendizagens ausentes.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Enquanto no ano de 2020 as aulas foram totalmente na modalidade remota, em 2021, as aulas retornaram em um modelo híbrido, em que grupos de estudantes frequentavam as aulas presenciais em semanas alternadas com semanas de ensino remoto, retornando de forma gradativa. As famílias também puderam optar em manter os estudantes em modalidade remota, caso julgassem mais seguro considerando a situação familiar. Já no ano de 2022, em 14 de fevereiro, as aulas retornaram 100% presenciais

Após o retorno às aulas presenciais, as escolas enfrentaram o desafio de acolher seus estudantes, identificar as lacunas de aprendizagem decorrentes do período de ensino remoto durante a pandemia e agir de forma imediata.

Nesse contexto, a SME de Curitiba implementou o Programa de Recomposição das Aprendizagens dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PRAER), uma iniciativa destinada a auxiliar os professores na identificação e recuperação dos conteúdos perdidos durante a pandemia. Foi uma das estratégias-chave adotadas pela SME, realizando formações para os professores sobre os conteúdos identificados nas avaliações a serem resgatados. Essa estratégia foi fundamental para formar os educadores a fim desenvolverem planos de ensino personalizados para atender às necessidades individuais de cada estudante. Os professores participantes das formações foram incentivados a desenvolver seu planejamento de forma alinhada ao Currículo da RME, garantindo uma integração harmoniosa com os objetivos educacionais estabelecidos. Além disso, foram orientados a aplicar avaliações específicas sobre os

conteúdos trabalhados, a fim de verificar a efetividade da aprendizagem ou a necessidade de revisão dos conteúdos com uma abordagem diversificada. As formações concentraram-se nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, enfatizando a importância do ensino explícito e do monitoramento contínuo da aprendizagem como pilares essenciais para o sucesso educacional dos estudantes. Cabe ressaltar que o material utilizado nessas formações também teve como base as videoaulas disponibilizadas durante o período de ensino remoto.

Contudo, para além das formações estruturadas pela SME, relatos de professores indicavam que eles continuavam a utilizar as videoaulas como uma fonte de consulta e pesquisa, de inspiração e orientação, adaptando as abordagens e metodologias apresentadas para atender às necessidades de seus estudantes, complementando as aulas presenciais.

Para os estudantes, as videoaulas representaram não apenas uma ferramenta temporária de aprendizagem remota, mas sim uma oportunidade contínua de reforçar e recompor suas aprendizagens. Mesmo após o encerramento da pandemia, há narrativas de alunos que recorrem a esses recursos como uma forma de revisar conceitos, esclarecer dúvidas e consolidar seu conhecimento. Essa prática evidencia como as videoaulas se tornaram uma parte integrante do processo de aprendizagem dos estudantes, oferecendo flexibilidade e autonomia em sua jornada educacional.

Os dados apresentados no Quadro 01 comprovam muitas visualizações em 2022 e 2023, ano em que já havia sido finalizado o período de pandemia⁴, corroborando as videoaulas como recurso pedagógico atual.

Além do uso como base para as formações estruturadas, professores utilizam trechos das videoaulas em suas aulas presenciais, tanto para revisar conceitos quanto para introduzir novos tópicos, proporcionando uma abordagem integrada e abrangente ao ensino. As lições aprendidas durante o período pandêmico continuam a servir de modelo e influenciar a prática docente.

Ainda, as videoaulas são basilares para a criação de outros recursos pedagógicos inovadores. Um exemplo disso são os jogos educacionais

⁴ A Organização Mundial da Saúde declarou o fim da emergência em Saúde Pública de Importância internacional referente à covid-19 em 05 de maio de 2023.

produzidos pelo Núcleo de Mídias Educacionais (NUME) da SME de Curitiba. Esses jogos combinam elementos lúdicos e educacionais, proporcionando aos estudantes uma experiência de aprendizagem envolvente e interativa. Ao integrar conceitos abordados nas videoaulas com atividades práticas e desafiadoras, esses jogos ampliam as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Um fator a destacar sobre a aprendizagem dos educandos é que, de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021, 61,3% dos estudantes não estavam alfabetizados ao final do 2.º ano do Ensino Fundamental, sendo que a BNCC estabelece este prazo para a alfabetização. Diante de resultados tão preocupantes e sabendo que são decorrentes do período pandêmico, tornou-se e continua sendo necessário recompor as aprendizagens em relação à alfabetização.

Com base nas videoaulas, especialmente direcionadas para a alfabetização, alguns jogos disponibilizados pelo NUME incentivam as crianças a refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a desenvolverem habilidades de leitura e escrita enquanto se divertem. A alfabetização é um processo complexo que envolve a compreensão sobre “o que a escrita nota e como a escrita cria notações” (MORAIS, 2012, p. 117), e os jogos envolvendo letras, fonemas, sílabas e palavras possibilitam, de forma envolvente, a reflexão sobre como a escrita funciona.

Os jogos de alfabetização estão organizados em níveis de dificuldade e consideram as adequações metodológicas necessárias para que as crianças avancem em suas aprendizagens. Isso significa que os jogos apresentados podem ser avaliados pelos docentes e indicados para que os estudantes os realizem conforme o estágio de aprendizagem em que se encontram, inclusive considerando a hipótese de escrita em que estão. Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que os aprendizes elaboram hipóteses para registrar as escritas espontâneas durante o processo de aquisição da língua escrita. Isso implica que os registros escritos demonstram a compreensão do funcionamento da escrita e, com base nesse conhecimento, o professor pode intervir para que os estudantes avancem em suas hipóteses até estarem alfabetizados.

Figura 02: Página principal com jogos de alfabetização.



Fonte: Núcleo de Mídias Educacionais, SME (2024).

E por que jogos? Conforme Brandão, A. C. P. *et al.*

Na alfabetização, eles podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. (BRANDÃO, A. C. P. *et al.*, 2009, p. 8).

Isso não significa que o jogo, por si só, será capaz de alfabetizar as crianças. O papel mediador do professor, ao propor reflexões e conexões, é essencial para que, por meio desse recurso lúdico e instigante, os aprendizes alcancem o objetivo esperado.

Diante dos desafios impostos pela pandemia de covid-19 e das lacunas na aprendizagem identificadas após o retorno presencial, o uso de recursos pedagógicos diversos e atrativos, como os jogos, torna-se de extrema importância. Nas videoaulas destinadas aos estudantes do

1.º ao 3.º ano, especialmente nas relacionadas ao componente de Língua Portuguesa, os jogos estiveram presentes e serviram como base para reflexões importantes sobre o SEA, além de propiciarem a criação de novos recursos após o período pandêmico. Após este período, as videoaulas e os jogos continuam presentes, considerando os analógicos, como os de tabuleiros e cartas, e os digitais, ambos indicados e apresentados pelo NUME.

A partir dos jogos disponibilizados, os docentes têm a possibilidade de inserir práticas lúdicas e criativas, que instiguem os educandos a interagirem, refletirem e aprenderem, de forma a avançar de forma qualitativa em seu desenvolvimento. As possibilidades de criar jogos com os estudantes ou possibilitar que eles estabeleçam recursos e regras, também são essenciais para o desenvolvimento integral e participativo.

CONSIDERAÇÕES

A pandemia de covid-19 representou um período de desafios sem precedentes para a comunidade educacional, exigindo resiliência, adaptação e inovação para enfrentar os obstáculos impostos pela crise. Este capítulo explorou o papel fundamental das videoaulas no contexto da pandemia e além, destacando sua importância na continuidade do ensino e aprendizagem durante um momento de isolamento social e incertezas.

Durante a pandemia, as videoaulas emergiram como uma ferramenta vital para facilitar o ensino remoto, proporcionando aos estudantes e aos professores uma maneira eficaz de manter o engajamento e a continuidade do aprendizado, mesmo a distância. A SME de Curitiba agiu rapidamente para preservar a saúde e o bem-estar de sua comunidade escolar, lançando videoaulas e recursos educacionais online para apoiar os estudantes em suas jornadas de aprendizagem.

A transição para o ensino remoto revelou uma série de desafios. Muitas famílias enfrentaram dificuldades em garantir que seus filhos tivessem acesso consistente às videoaulas, enquanto os alunos enfrentavam uma rotina cansativa e desafiadora longe do ambiente escolar tradicional. Consequentemente, surgiram lacunas na aprendizagem que requerem recomposição.

Apesar desses desafios, as videoaulas continuam a desempenhar um papel crucial na recomposição das aprendizagens e na promoção de uma educação de qualidade. Foi criado o Programa de Recomposição das Aprendizagens dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PRAER), que ofereceu formações para professores, além de terem sido desenvolvidos recursos pedagógicos com base nas videoaulas para apoiar tanto os professores quanto os estudantes na recuperação dos conteúdos perdidos durante a pandemia.

Além disso, as videoaulas têm sido uma fonte valiosa de inspiração e aprendizado, servindo como base para materiais didáticos e jogos educacionais que visam promover a aprendizagem de forma lúdica e interativa.

Em suma, as videoaulas continuam a desempenhar um papel fundamental na educação, mesmo após o término da pandemia. Seja como recurso de consulta para professores, ferramenta de recomposição de aprendizagens para os estudantes ou base para a criação de outros recursos pedagógicos, sua importância e relevância só aumentam à medida que se avança em direção a um futuro educacional cada vez mais dinâmico, criativo e tecnológico.

REFERÊNCIAS

- BACILA, M. S., OLIVEIRA, O. S. Gestão educacional durante a pandemia em uma cidade educadora: uso de videoaulas e videopropostas. **Curitiba em destaque**, v. 4, p. 57-66, 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- BRANDÃO, A. C. P., SEAL, A. G. S., FERREIRA, A. T. B., MORAIS, A.G., ALBUQUERQUE, E. B. C., LIMA, J. M., SILVA, L. N., CRUZ, M.C. S., BARBOSA, M. X., SANTOS, P. A. S. C., LEITE, T. M. S. B. R., LEAL, T. F. **Jogos de alfabetização**. Manual didático e 10 jogos para você levar para a sala de aula! Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/190.pdf> Acesso em: 24 mar. 2024.
- CURITIBA. Prefeitura de. Secretaria Municipal da Educação. **Núcleo de Mídias Educacionais**. Atividades, jogos e brincadeiras. Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.curitiba.pr.gov.br/nume/in%C3%ADcio> Acesso em: 20 mar. 2024.
- CURITIBA. Prefeitura de. **Decreto Municipal** n.º 421 de 16 de março de 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00301049.pdf> Acesso em: 22 mar. 2024.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC. 1.º ao 9.º ano. Curitiba: SME, 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil**: Diálogos com a BNCC. Curitiba: SME, 2020.

CURITIBA. Prefeitura de. Secretaria Municipal da Educação. **Programa Linhas do Conhecimento**. Núcleo Regional da Educação Cajuru. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/programa-linhas-do-conhecimento/3936#:~:text=O%20Programa%20Linhas%20do%20Conhecimento,co%20nhcimento%20da%20cidade%20de%20Curitiba>. Acesso em: 27 mar. 2024.

FERREIRO, Emília, Ana Teberosky. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**: revista de cultura, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58- 70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044> Acesso em: 25 mar. 2024.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Estela Endlich¹

Marilete Terezinha Marqueti de Araujo²

Taís Wojciechowski Santos³

INTRODUÇÃO

A tecnologia digital é um tema de grande relevância para as discussões sobre o presente e o futuro da educação. Percebemos os impactos das tecnologias na vida cotidiana, em diferentes âmbitos: social, econômico, político, cultural entre outros. Além disso, ela está cada vez mais reconfigurando as experiências da vida humana, o modo que nos relacionamos com o mundo, a ética e a inteligência humana, principalmente quando nos referimos a Inteligência Artificial⁴.

Por esse motivo, não podemos pensar em uma educação somente para as tecnologias, é preciso pensar na educação com as tecnologias, como um recurso didático que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e estudantes.

A emergência do uso das tecnologias digitais na educação vem sendo discutida ao longo de décadas (ALMEIDA; VALENTE, 2011; KENSKI, 2012; SANTOS; SÁ 2022; ARAUJO; SÁ, 2021; ENDLICH, 2022), principalmente no intuito de promover a igualdade de oportunidades educacionais. A inclusão digital e a universalização do acesso à rede mundial de internet, não é apenas responsabilidade política, mas um compromisso com a educação de qualidade.

¹ Doutora em Educação (UFPR). Diretora do Departamento de Desenvolvimento Profissional (SME / Curitiba - PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/4989520642551365>

² Doutora em Educação (UFPR). Professora (SME / Araucária - PR). Pedagoga (SME / Curitiba - PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/4789518601688797>

³ Doutora em Educação (UFPR). Assessora pedagógica (SME / Curitiba - PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/1530105165368002>

⁴ A Inteligência Artificial é a capacidade que soluções tecnológicas têm de simular a inteligência humana, realizando determinadas atividades de maneira autônoma e aprendendo por meio do processamento de um grande volume de dados que recebem de seus usuários (RUSSELL; NORVIG, 2004).

A Política Nacional de Educação Digital (BRASIL, 2023), surge a partir de uma demanda social evidenciada pelo contexto da pandemia de Covid-19 no qual as redes de ensino tiveram que suspender as aulas presenciais, buscando auxílio nas tecnologias digitais. As desigualdades de acesso às tecnologias digitais nesse período, salientaram a precariedade de infraestrutura das escolas e, refletiu diretamente nas defasagens de aprendizagens de muitas crianças e estudantes.

Por isso, é preciso compreender o uso das tecnologias digitais na educação a partir de um contexto histórico, social e cultural, para então poder adequar as necessidades pedagógicas às questões tecnológicas.

CIBERCULTURA

A utilização das tecnologias digitais, nos diferentes segmentos da sociedade (social, cultural, profissional, educacional, político, econômico etc.), têm ocasionado significativas transformações sociais e culturais. As mídias digitais estão alterando as formas de comunicação, de acesso à informação, de consumo, de produção e divulgação de conteúdos E, quanto mais as tecnologias digitais são utilizadas, mais ocorrem transformações culturais e cada vez mais esses recursos estão sendo inseridos e utilizados no contexto sócio histórico e cultural (SANTOS; SÁ, 2022).

Segundo Morin (2011), isso ocorre, porque toda transformação envolve um “princípio recursivo”, onde os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que produzem. Ou seja, a cultura é consequência da produção cultural, mas é também causadora daquilo que a produz, numa circularidade recursiva. Assim como as práticas sociais demandam o surgimento de novos recursos tecnológicos (CASTELLS, 2007), a participação neste universo digital também altera a vida em sociedade, promovendo mudanças culturais.

Nesse sentido, as transformações culturais mediadas pela utilização das tecnologias digitais (ciberespaço⁵, processos de virtualização, simulação, tempo real etc.), deram origem a uma nova configuração cultural denominada Cibercultura (SANTOS; SÁ, 2022).

⁵ O ciberespaço pode ser compreendido como a rede de comunicação e informação que surge da interconexão mundial de computadores (LÉVY, 2014).

Esta nova “modalidade” de cultura é compreendida como a transformação cultural originada pelo desenvolvimento, utilização e apropriação das tecnologias e mídias digitais, pela sociedade, gerando novas formas de organização social, novos modelos de comunicação e de práticas sociais e culturais, promovendo mudanças científicas, educacionais, psíquicas etc. (LEMOS, 2013; SANTAELLA, 2003; LÉVY, 2014). É importante ressaltar que cada transformação cultural precisa ser compreendida em toda a sua complexidade⁶, e não de maneira simplificada, fragmentada e estanque. Cada momento cultural e histórico precisa ser analisado em sua unidade e na sua diversidade, integrado em suas áreas distintas formadas pelas suas relações antagônicas e complementares (MORIN, 2011).

Essa forma de entender as transformações culturais, pode facilitar a maneira de compreender as influências, características, disseminações e ramificações culturais, em cada momento cultural vigente.

E, como a Cibercultura está permeando praticamente todas dimensões culturais e sociais, é necessário compreender como o contexto educacional está fazendo parte desse momento cultural. Por isso, a seguir vamos falar sobre as tecnologias digitais na educação, no contexto da Cibercultura.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Os avanços das tecnologias digitais são sentidos e vivenciados na educação no contexto da Cibercultura e, principalmente, no que tange à inserção da cultura digital no ambiente escolar por meio da presença e adoção da internet e outros recursos digitais (VOSGERAU; BRITO; CAMAS, 2016). A necessidade de lidar com as dinâmicas do processo de aprendizagem colocadas pelo uso das tecnologias, desafiam os professores a desenvolverem metodologias e abordagens ativas, criativas e inovadoras.

Muitos documentos norteadores da prática pedagógica apresentam com recorrência a importância do uso das tecnologias digitais. O

⁶ As palavras “complexidade” e “complexo”, apresentadas no texto, remetem ao significado do termo “complexus” (origem da língua latina), utilizado para designar “[...] um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes” (SÁ, 2008, p. 62).

Plano Nacional de Educação (PNE), destaca na meta 7, estratégia 15, a necessidade da universalização do acesso à rede de internet, promovendo o uso pedagógico das tecnologias em sua relação com os estudantes das escolas públicas de Educação Básica (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o uso das tecnologias digitais nas práticas do cotidiano escolar e cita com frequência a tecnologia como uma ferramenta para o desenvolvimento de competências, sendo um recurso facilitador da aprendizagem de conteúdos que os estudantes devem se apropriar (BRASIL, 2017).

O currículo da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) organiza suas ações na direção de aprendizagens significativas, utilizando-se das tecnologias digitais articuladas aos conhecimentos no contexto da Ciberultura, buscando garantir o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da inovação, enquanto estratégias pedagógicas qualificadoras da aprendizagem. Processos pedagógicos criativos, inovadores e propositivos, fundamentados numa concepção complexa de mundo, de sociedade, de tecnologia, de ciência e de humanidade, que podem contribuir para que as novas gerações compreendam criticamente a complexidade dos problemas emergentes da sociedade (CURITIBA, 2020).

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) busca promover o uso das tecnologias e a implementação de ambientes inovadores e digitais de aprendizagem, por meio da formação continuada de professores, disponibilização e manutenção das tecnologias digitais.

A tecnologias digitais na educação aproximam os estudantes da realidade social, por isso precisam ser integradas de forma contextualizada às práticas escolares e não de maneira estanque (MORIN, 2011; ALMEIDA; VALENTE, 2011). Associada a práticas pedagógicas adequadas, a tecnologia se torna uma importante ferramenta para a promoção da aprendizagem.

A necessidade de pensar criativamente nunca foi tão evidente, e as tecnologias estão oferecendo maneiras inovadoras de ajudar crianças e jovens a se desenvolverem como pensadores criativos para que estejam preparados para um mundo em que tudo muda tão rapidamente (RESNICK, 2020).

APRENDIZAGEM CRIATIVA

A aprendizagem criativa é uma abordagem pedagógica do MIT Media Lab⁷, liderado pelo professor Mitchel Resnick⁸. O processo criativo começa pela imaginação pensando sobre aquilo que se quer fazer; a criação nasce das ideias imaginadas e transformadas em ações; nessas criações as crianças estão sempre interagindo e fazendo experimentações sem medo de errar, pela livre experimentação e exploração; as ideias e ações são compartilhadas entre os colegas que estão engajados naquela criação; a reflexão ocorre quando questionamentos são feitos pelas próprias crianças ou pelo professor; a partir da construção, novas ideias surgem e o processo recomeça.

À medida que o processo da espiral ocorre, as crianças desenvolvem e refinam suas habilidades como pensadoras criativas, aprimoram suas ideias, testam e experimentam alternativas, escutam opiniões dos outros e criam ideias baseadas em suas experiências.

A aprendizagem criativa se baseia em quatro princípios orientadores para ajudar as pessoas a se desenvolverem como pensadores criativos: *projetos, paixão, pares e pensar brincando*. Para Resnick (2020, p. 15), a melhor maneira de cultivar a criatividade é “ajudar as pessoas a trabalharem em projetos baseados em suas paixões, em colaboração com pares e mantendo o espírito do pensar brincando”.

Projetos: a aprendizagem ocorre na interação com o mundo, mas se aprende melhor quando há envolvimento na criação de um projeto pessoalmente significativo, seja uma peça de teatro, uma teoria ou um castelo de areia. Uma abordagem baseada em projetos permite compreender o processo de criação como um todo e não apenas manter o foco no produto final, exercitando o processo criativo da espiral da aprendizagem criativa (imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir).

⁷ O grupo de pesquisa *Lifelong Kindergarten* (Jardim de infância para a vida toda) do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) tem como premissa pensar como o espírito da aprendizagem que ocorre na educação infantil pode continuar a ser utilizado em todos os níveis educacionais.

⁸ Mitchel Resnick tem trabalhado em conjunto com o grupo LEGO há 30 anos, colaborando em projetos inovadores como kits de robótica LEGO Mindstorms e ocupa a cadeira de professor LEGO Papert no MIT. Lidera a comunidade e a equipe que desenvolve o Scratch, um software gratuito de programação. Resnick estudou com Seymour Papert, considerado um dos maiores pesquisadores mundiais na área de tecnologia na educação.

Também, utilizar projetos ajuda a encontrar interesses, inquietações, curiosidades que vão gerar um processo de aprendizado significativo e relevante para seus autores.

Paixão: a paixão está ligada ao interesse, à motivação, ao engajamento em realizar seus projetos. Quando as pessoas estão desenvolvendo projetos que são do seu interesse, ficam mais motivadas e dispostas o que as fará desenvolver novas formas de pensar sobre aquilo que estão construindo. Como os interesses são particulares, é necessário proporcionar diferentes tecnologias compatíveis com vários tipos de projetos, como a robótica ou o software de programação Scratch⁹, por exemplo, para conseguir atender a personalização dos projetos.

Pares: a ideia é unir as pessoas trabalhando juntas em projetos interessantes. A aprendizagem é um processo social, portanto as pessoas colaboram, compartilham e desenvolvem projetos juntas proporcionando a socialização de ideias e o trabalho colaborativo. Para isso é imprescindível desenvolver uma cultura do respeito baseada na colaboração, na honestidade, na crítica construtiva e no respeito à diversidade de opiniões. Também no trabalho entre pares, os professores e mentores assumem papéis de catalisadores, consultores, conectores e colaboradores onde todos estão aprendendo juntos.

Pensar brincando: “A criatividade não vem das risadas e da diversão, e sim da experimentação, de se assumir riscos e de testar os limites” (RESNICK, 2020, p. 119). O pensar brincando se inspira em Dewey que mudou o foco da brincadeira -atividade para a ludicidade - a atitude (RESNICK, loc.sit.). A exploração lúdica, livre, ou *thinking*¹⁰ em inglês, permite trabalhar com a liberdade de que não há certos e errados absolutos, há possibilidades de trabalhar com o inesperado ajustando o projeto. Os *thinkers* improvisam, adaptam e tentam novamente buscando novas soluções para aquilo que não deu certo. Dessa maneira, a exploração desenvolve e incentiva a criatividade.

⁹ O Scratch é um software educacional de programação, gratuito e desenvolvido por pesquisadores do MIT Media Lab, que tem uma comunidade mundial de usuários de todas as idades. Para saber mais acesse: <https://scratch.mit.edu/>

¹⁰ *Thinking* significa “[...] “explorar livremente ideias e materiais”, adaptar, improvisar, ou mesmo “pensar com as mãos” (RESNICK, 2020, p. 125).

A SME de Curitiba em seus cadernos dos Faróis do Saber e Inovação, (CURITIBA, 2018, 2020b) acrescenta um 5º P aos pilares da aprendizagem criativa: o P do *propósito*, que em síntese seria o “para quê” ou a finalidade de se trabalhar com a aprendizagem criativa. No documento, o *propósito* está relacionado ao fator social, ou seja, a transformação social daqueles que se beneficiam da criatividade em seu modo de pensar e de ver o mundo.

O propósito nasce da necessidade de pensar o “para quê” das atividades criativas e inovadoras baseadas na aprendizagem criativa e propõe o pilar da transformação social: A intenção é pensar como as tecnologias, se adequadamente projetadas e mantidas, podem expandir as oportunidades para que todas as crianças, nos mais diferentes contextos, experimentem, explorem, se expressem e, durante esse processo, desenvolvam a habilidade de pensar criativamente.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA RME DE CURITIBA

Ao longo da história da RME de Curitiba muitas foram as ações voltadas para a inserção das tecnologias digitais na educação. Com registros de 1989 o primeiro projeto de informática, denominado “A informática ao alcance das comunidades periféricas” instalou sete laboratórios de informática um em cada polo de ensino distribuídos pela cidade, incluindo o atendimento à comunidade. Em 1993, outra iniciativa firmada pela parceria entre a Prefeitura Municipal de Curitiba, a Universidade Federal do Paraná e a Empresa IBM (Projeto Horizonte) possibilitou a implementação de um laboratório de informática em duas escolas da RME, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Entre a década de 1990 e os anos 2010, foram feitas várias ações para a promoção das tecnologias digitais na educação de Curitiba (ARAUJO; SÁ, 2021). Neste estudo, apresentaremos um recorte temporal dos últimos 10 anos, como ilustra o quadro a seguir sobre a síntese histórica das tecnologias digitais na RME de Curitiba.

**QUADRO 1 – SÍNTESE DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE 2013 A 2023**

ANO	INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS
2013	Projeto Edutecnologia desenvolvido pela SME entre os anos de 2013 e 2016. Elaboração de vídeos tutoriais curtos para publicação na internet. Organizados em quatro séries: Redes Sociais, Instruções Básicas, Programas e Softwares, Dispositivos Móveis e Aplicativos.
2014	Oito CMAE receberam seis netbooks cada, para desenvolver trabalho pedagógico.
2015	Dezessete UEI receberam de dois a seis netbooks cada, conforme quantidade de estudantes atendidos.
	Foram entregues os tablets educacionais, kit com tablet, carregador e cabo micro USB para todos os CMEIs da RME. A quantidade foi proporcional ao número de crianças atendidas.
2016	Aquisição de 36 lousas digitais para escolas do 1.º ao 5.º ano.
	Projeto EDUCONEXÃO(NET) parceira da SME com a NET e Instituto Crescer, disponibiliza pontos de TV e internet de forma gratuita e formação continuada.
2017	Transformação do Farol do Saber em Farol do Saber e Inovação, além de possibilitar o acesso a acervo literário, também disponibiliza computadores com acesso à internet e um makerspace com impressora 3D para criação de protótipos.
2018	Adesão ao Programa Educação Conectada do Ministério da Educação e Cultura para universalizar o acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.
	Parceria com o Google for education, que visa disponibilizar aos estudantes e professores da RME acesso às ferramentas educacionais e serviços ofertados pelo Google.
	Inauguração do Laboratório Pedagógico de Inovação para cursos de formação continuada.
2019	Foram entregues 10 kits LudoBot da Microduino, compostos de módulos robóticos e peças para construção de ideias e projetos.
2020	Videoaulas para transmissão do ensino remoto, programação da TV Escola Curitiba, nos canais 4.2 e 9.2 ou na plataforma Youtube, Canal TV Escola Curitiba, que ocorreram até 2021.

ANO	INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS
2021	Os Faróis do Saber e Inovação Móveis chegam às unidades com materiais inovadores, como a impressora 3D, notebooks, óculos de realidade 3D, tablets, microscópio, mesa de luz, impressora, caixa de som, materiais de manipulação, de registro, materiais imantados a serem utilizados nas placas das paredes dos Faróis Móveis. Trazem o conceito de atividades mão na massa, ou seja, faça você mesmo, do it yourself.
2022	Inauguração do Estúdio de Mídias espaço para a transmissão que conta com uma sala reservada para videoconferências (permitindo a transmissão de duas lives de forma simultânea), link de internet próprio e equipamentos como quatro câmeras, duas caixas de som, uma mesa de som, um switcher (mesa de corte para edição audiovisual), um teleprompter, sete microfones e uma lousa interativa.
	Criação do Núcleo de Mídias Educacionais (NUME), responsável pela revisão ortográfica e gramatical, criação de projetos gráficos e impressão de materiais pedagógicos para professores, crianças e estudantes.
2023	Foram entregues 13 mil tablets para os professores e 600 centrais multimídias, dispositivos que integram computador, TV e webcam em um único equipamento, e podem conectar-se à internet via wi-fi ou cabo.

Fonte: As autoras (2024) adaptado de ARAUJO e SÁ (2021).

É possível perceber ao longo desses últimos anos o investimento em tecnologia digital na RME de Curitiba. Arelado à infraestrutura estão as ações de formação continuada dos professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais na prática pedagógica, fatores importantes que condicionam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças e estudantes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para que as tecnologias digitais possam ser utilizadas pedagogicamente, de modo a contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, a formação continuada é fator essencial, para que os profissionais da educação possam se apropriar de novos conhecimentos e aprimorem a sua prática pedagógica (SANTOS; SÁ, 2022).

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, em seu cap. 2, artigo 5º-VI, afirma a necessidade dos processos

formativos promoverem “[...] o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica” (BRASIL, 2015, p. 6).

De acordo com Kenski (2012), os professores melhor preparados, sentem maior segurança para usar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. E conforme versa Nóvoa (1992), a promoção de um ensino de qualidade, requer uma adequada formação de professores.

Sob essa perspectiva, os programas de formação docente, que prezam pela qualidade do uso pedagógico das tecnologias digitais, devem implementar estratégias formativas que possibilitem ao professor o conhecimento necessário para utilizar o computador, a internet, tablets etc. em diferentes atividades pedagógicas. Além de apresentarem subsídios teóricos, técnicos e metodológicos, de como utilizar esses recursos em benefício da aprendizagem.

Os programas devem também, enfatizar que essa utilização precisa estar integrada ao Projeto Político-Pedagógico e ao Plano de Ação de cada unidade educacional e aos demais documentos oficiais norteadores das práticas escolares como: o currículo, as diretrizes e os regimentos escolares, uma vez que esses documentos fundamentam e orientam a realização das ações pedagógicas do contexto educacional (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Outros aspectos importantes, que precisam ser considerados ao propor formações para o uso pedagógico das tecnologias digitais, são: o protagonismo docente, a formação em contexto, o acompanhamento pedagógico e infraestrutura (SANTOS; SÁ, 2022).

O protagonismo docente contempla a participação dos professores, em toda a organização do processo formativo: desde o planejamento até na implementação e reformulação das estratégias formativas. Ou seja, dar “voz” aos professores, quanto aos seus interesses e necessidades em relação à sua formação, proporcionando-lhes um papel construtivo e criativo, que contribua para promover inovações e transformações educacionais (IMBÉRNON, 2009; NÓVOA, 2013).

A formação em contexto, ou seja, dentro da unidade educacional, é uma das estratégias para que os assuntos e encaminhamentos abordados nas formações, venham ao encontro das necessidades docentes e da especificidade de cada realidade educacional.

O acompanhamento pedagógico é uma alternativa para auxiliar os professores a colocarem em prática os conteúdos desenvolvidos na formação, quando forem realizar atividades pedagógicas, com a utilização das tecnologias digitais. Esse acompanhamento pode ser proporcionado por um profissional da unidade educacional, da secretaria de educação, ou de universidades parceiras. O fator relevante desse acompanhamento, é auxiliar o professor na realização das atividades e proporcionar um feedback dessas ações, tendo em vista sempre melhorar os processos de ensino e aprendizagem (SANTOS; SÁ, 2022).

Outro fator essencial para a implementação de práticas pedagógicas com a utilização das tecnologias digitais é a necessidade de infraestrutura adequada. Tanto os locais de formação, como as unidades educacionais precisam estar adequadamente equipadas com equipamentos como: computadores, tablets, internet e outros recursos, que possibilitem a realização das atividades.

Na SME de Curitiba, a formação continuada de professores em tecnologias digitais já vem sendo realizada de forma efetiva desde o ano de 2002. Atualmente, (2024) é desenvolvida pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional - Gerência de Inovação Pedagógica.

Desde o segundo semestre de 2021, com o retorno das aulas presenciais, após a pandemia de Covid-19, a Gerência de Inovação Pedagógica vem intensificando as ações formativas e os assessoramentos, tendo em vista subsidiar os profissionais da educação da RME de Curitiba, quanto ao uso pedagógico das tecnologias digitais, conforme podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 2 – AÇÕES FORMATIVAS EM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE 2021 A 2023

ATIVIDADES	2021	2022	2023
FORMAÇÕES	104	122	3.654
PARTICIPANTES DAS FORMAÇÕES	2.220	3.642	252
PARTICIPAÇÕES EM ASSESSORAMENTOS (IN LOCO E ON-LINE)	100	1.185	3.360
PARTICIPAÇÕES NAS PALESTRAS DA EXPO EDUCAÇÃO DIGITAL (ON-LINE)	10.502	83.199	153

Fonte: Gerência de Inovação Pedagógica (2024).

Esses dados demonstram o comprometimento da SME de Curitiba, com a formação continuada de professores, para a utilização pedagógica das tecnologias digitais, a fim de preparar os profissionais da educação municipal de Curitiba, para atuarem em uma sociedade mediada pela cibercultura e para usarem os recursos digitais em benefício da aprendizagem das crianças e estudantes, buscando sempre desenvolver uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar no decorrer do presente texto, a utilização das tecnologias digitais no contexto educacional, configura-se como uma ação essencial para que a escola faça parte da Cibercultura. Ficar de fora desse contexto, é estar à margem de uma realidade digital em que a sociedade está cada vez mais inserida.

É importante ressaltar que o uso dos recursos digitais no espaço escolar, deve ter como principal objetivo, aprimorar as práticas pedagógicas, para que se tornem atrativas, significativas e eficazes, contribuindo para qualificar cada vez mais, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada de professores, os assessoramentos pedagógicos e a infraestrutura adequada, são elementos fundamentais para que a utilização pedagógica das tecnologias digitais possa se tornar uma prática perene e integrada às ações educacionais e em consonância com o momento cultural vigente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ARAÚJO, Marilete Terezinha Marqueti de; SÁ, Ricardo Antunes de. **Saber Tecnológico: A Epistemologia da Complexidade na construção dos saberes docentes.** Curitiba: Editora Appris, 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Conselho nacional de educação. Conselho pleno. Brasília: resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (Pned).** Conselho nacional de educação. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.** Conselho nacional de educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Resolução CNE/CP nº 2. Conselho nacional de educação. Brasília, 22 de dezembro de 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino fundamental: diálogos com a BNCC.** Volume 1 - Princípios e Fundamentos. Curitiba, 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Faróis do Saber e Inovação.** Vol. 2. Curitiba, 2020b.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Faróis do Saber e Inovação.** Curitiba, 2018.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

ENDLICH, Estela. **Práticas pedagógicas criativas emergentes nos Faróis do Saber e inovação à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo.** 214 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEMO, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NOVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1999. 2 ed. Coleção Ciências da Educação.

NOVOA, Antônio. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores.** In: GATTI, Bernadete Angelina. et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Unesp, 2013.

RESNICK, Mitich. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.** Porto Alegre: Penso, 2020.

RUSSEL, Stuart; NORVIG, Peter. **Inteligência Artificial.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Campos, 2004.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares**. Editora UFPR. Educar, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Taís Wojciechowski. **Formação continuada de professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica à luz do pensamento complexo**. 2019. 433 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SANTOS, Taís Wojciechowski; SÁ, Ricardo Antunes. **Formação continuada de professores, tecnologias digitais e o pensamento complexo**. Curitiba: Editora Appris, 2022.

VOSGERAU, D. S. A. R.; BRITO, G.; CAMAS, N. P. V. PNE 2014-2024: Tecnologias Educacionais e Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 103-118, jan./jun. 2016.

CAMINHOS PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS

Ana Paula Ribeiro¹

Justina I. C. Motter Maccarini²

Taniele Loss³

INTRODUÇÃO

Provedo meios para a formação cidadã, a escola mantém o seu papel na construção do conhecimento científico e no desenvolvimento humano. Como afirma Leite (2011), “[...] a escola contemporânea precisa ser problematizadora, desafiadora, agregadora de indivíduos pensantes que constroem o conhecimento colaborativamente de maneira crítica” (LEITE, 2011, p. 73). Assim, cabe ao professor fundamentar e organizar seu trabalho docente de modo a integrar teoria à prática, observando e atendendo as especificidades dos estudantes para propiciar a construção de conhecimentos e a formação discente.

Nesse contexto, a Educação Matemática desempenha um papel fundamental para que o estudante possa compreender e atuar no mundo, pois aprimora habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a autonomia. O conhecimento matemático ultrapassa a capacidade de operar e sistematizar informações, sendo fundamental para a organização da sociedade em que vivemos.

Para promover esse conhecimento, é necessário que o professor organize o trabalho pedagógico com a Matemática com base em documentos educacionais, alinhando e aplicando estratégias pedagógicas que possibilitem aos estudantes a recomposição das aprendizagens e a apropriação de conhecimentos acadêmicos e científicos.

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFPR). Departamento Gerência de Currículo, equipe de Matemática (SME / Curitiba – PR). CV: <https://lattes.cnpq.br/7193073140398601>

² Mestre em Educação (UTP). Departamento Gerência de Currículo, equipe de Matemática (SME / Curitiba – PR). CV: <https://lattes.cnpq.br/9317835885815636>.

³ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática (UTFPR). Departamento Gerência de Currículo, equipe de Matemática (SME / Curitiba – PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7070636266942990>.

Em relação à recomposição das aprendizagens, o professor deve estar atento às lacunas de conhecimentos matemáticos dos estudantes, a fim de rever e refazer o seu planejamento pedagógico com vistas a reconstituir tais conhecimentos para avançar. Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões teóricas, com embasamento na prática, sobre a recomposição das aprendizagens matemáticas, expondo estudos específicos para compreendê-la e formalizá-la, de modo a fomentar o trabalho do professor na reorganização das atividades pedagógicas e fortalecimento da continuidade do conhecimento matemático no decorrer dos anos escolares.

Em vista disso, organizamos esse capítulo em três seções, que abordam: conceitos sobre a recomposição da aprendizagem; organização do trabalho docente para a recomposição da aprendizagem matemática e proposta pedagógica para a promoção da recomposição da aprendizagem do conteúdo de frações no Ensino Fundamental. Por fim, apresentamos nossas considerações sobre a temática proposta.

CONCEITUANDO A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

O termo *recomposição das aprendizagens* ganhou destaque no contexto da pandemia da Covid-19 mediante investigações sobre o distanciamento social e a adaptação do estudante ao ensino remoto e os impactos desses processos em sua aprendizagem (ABE, 2022). Com o retorno do ensino presencial, o Governo Federal instituiu⁴ a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.

Por meio do Decreto foi estabelecido que os órgãos governamentais ficaram responsáveis pela implementação de programas, ações e instrumentos para a recuperação das aprendizagens e o enfrentamento da evasão e do abandono escolar na Educação Básica. Consequentemente, programas educacionais foram criados e ofertados, como o Programa de Recomposição das Aprendizagens dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (PRAER), para promover estudos e reflexões na ação docente sobre a recuperação de conteúdos e a recomposição

⁴Decreto nº 11079, de 23 de maio de 2022.

das aprendizagens dos estudantes, visando à diminuição da distorção idade-ano escolar e o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem para acelerar o avanço dos estudantes.

Quanto à distinção dos termos *recuperação de conteúdos* e *recomposição das aprendizagens*, Abe (2022) explica que a *recuperação* prioriza a retomada de conteúdos não assimilados pelos estudantes; já a *recomposição* busca propiciar uma aprendizagem abrangente do conteúdo que o estudante não se apropriou. O autor sugere a viabilização de estratégias de ensino que garantam a consolidação dos conhecimentos prévios dos estudantes, impulsionando o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes pertinentes ao ano escolar em que ele se encontra.

Esse movimento é percebido por Santos (2022), que, por sua vez, destaca a *recomposição* como uma proposta que engloba avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico da aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, Santos e Silva (2023) reforçam-na como sendo um processo educativo que busca ofertar métodos e práticas pedagógicas que promove o desenvolvimento educacional e social dos estudantes, tendo como objetivo garantir o aprimoramento dos conhecimentos prévios, o desenvolvimento de habilidades e estratégias para recompor os processos educativos e o alinhamento dos objetivos de ensino e de aprendizagem do ano escolar em questão, para que se consolide o conhecimento científico.

Diante do exposto, notamos que devido a diferentes circunstâncias educacionais relacionadas ao cotidiano escolar, “[...] a *recomposição* de aprendizagens aparece no contexto de reparar, reestabelecer aprendizagens das quais não se efetivaram, ou as quais não aconteceram conforme o esperado” (CURITIBA, 2023, p. 24). Portanto, entendemos a *recomposição* da aprendizagem como uma sistematização de conteúdos, um processo de intervenções pedagógicas para sanar lacunas de aprendizagens de maneira abrangente, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral do estudante.

Nessa concepção, passamos a observar orientações específicas para a organização do trabalho docente voltado a promoção da *recomposição* das aprendizagens matemáticas na Educação Básica.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS

O trabalho com a Matemática na Educação Básica desenvolve-se em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e demais documentos curriculares, seguindo os princípios da Educação Matemática e privilegiando uma ação educativa mediadora e dialógica. Nesse contexto, a recomposição das aprendizagens tem um papel importante nos processos de ensino e de aprendizagem, reestabelecendo aprendizagens e mobilizando um pensar matemático na articulação e no desenvolvimento de novos conhecimentos (COSTA, 2023).

Para isso, é necessário que o professor desenvolva ações para resgatar e dar sentido a conceitos matemáticos que não foram assimilados pelos estudantes, promovendo espaços de formação e propostas pedagógicas direcionadas à recomposição das aprendizagens de Matemática. Nessa busca formativa, é imprescindível se apropriar do *Currículo de Matemática*⁵ para fundamentar e elaborar propostas pedagógicas que impliquem no reestabelecimento dessas aprendizagens.

Essa corrente é sinalizada por Santos (2022) e Costa (2023). Os autores orientam a observar e a compreender o movimento de conteúdos matemáticos nos anos escolares (anteriores, atual e posteriores) para planejar e ofertar o ensino de matemática com vistas à construção de conhecimentos pelos estudantes, tendo como fio condutor a Resolução de Problemas.

Nesse cenário, os *Cadernos Pedagógicos de Unidades Curriculares: Recomposição das aprendizagens de Matemática*⁶, apresentam ao professor encaminhamentos para promover a recomposição das aprendizagens dos estudantes. Para o desenvolvimento dessas ações, é fundamental que o professor estabeleça/realize:

- Metas de aprendizagem: para direcionar o trabalho pedagógico.

⁵ Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC. Matemática, v. 5. Curitiba: 2020.

⁶ Cadernos Pedagógicos para professores de Anos Iniciais e Anos Finais, produzidos em 2023 pela equipe técnica de Matemática da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME).

- Avaliação diagnóstica: para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes verificando quais conteúdos são necessários retomar para aprofundar, a fim de prosseguir com as metas de aprendizagem.
- Planejamento: com os dados da avaliação diagnóstica, elaborar planejamento considerando os conhecimentos já consolidados pelos estudantes e as metas de aprendizagem propostas, além das sistematizações de conteúdos, tendo em vista a recomposição das aprendizagens.
- Sistematização de conteúdos: ao planejar é necessário, organizar conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem levando em conta os resultados da avaliação diagnóstica, as aprendizagens que se pretende recompor e as metas de aprendizagem para realizar o trabalho docente.
- Adequação metodológica: fazer adequação metodológica de acordo com as especificidades de cada estudante para que as aprendizagens sejam efetivadas.
- Acompanhamento das aprendizagens: acompanhar a construção do conhecimento do estudante por meio de registros e análises, a fim de constatar avanços e fragilidades, replanejando estratégias, de modo a proporcionar a recomposição das aprendizagens matemáticas.

Com os resultados dessas ações, o professor poderá realizar o planejamento escolar, sistematizando conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem, fazendo adequações metodológicas conforme especificidades dos estudantes e suas lacunas de aprendizagens. A partir desse conjunto, o professor acompanha e media a aprendizagem do estudante, recorrendo a registros para análise e acompanhamento desse processo, realizando intervenções e interações visando o entendimento de conceitos matemáticos e a recomposição das aprendizagens.

Nessa perspectiva, o papel do professor é essencial, fundamentando as práticas matemáticas e priorizando a aprendizagem com compreensão e atribuição de significados. Diante disso, ensinar, avaliar, analisar e monitorar a aprendizagem matemática dos estudantes faz parte de todo o processo de formação dos professores e da aplicação em sala de aula,

uma vez que é na ação que o professor se forma e se transforma. Esse propósito vai ao encontro do que Freire (2001) defende, ao afirmar que a prática ser reconstruída em consonância com a teoria, uma vez que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2001, p. 24).

Nessa vertente, cabe ao professor momentos de estudo, reflexão e discussão para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mediando e acompanhando as aprendizagens dos estudantes. Essa mobilização é resultante da tríade: pensar, fazer e aplicar, na qual:

- o **pensar** compreende a busca do professor por fundamentar o seu trabalho com a Matemática a partir da literatura específica do componente curricular e documentos curriculares;
- o **fazer** consiste em apropriar-se da teoria para elaborar o seu planejamento pautado no currículo, propondo encaminhamentos metodológicos que contemplem as especificidades dos conteúdos, dos estudantes e das metas de aprendizagem;
- o **aplicar** está relacionado a aplicação do planejamento, promovendo, nas aulas de matemática, momentos de investigações, reflexões e interações, com trocas de ideias e de conhecimentos, impulsionando a recomposição e a construção de conhecimentos matemáticos.

Ao praticar o pensar, o fazer e o aplicar, o professor fomenta a formação continuada, transformando seus saberes docentes e propiciando mudanças de práticas em prol da recomposição das aprendizagens e a apropriação de conhecimentos acadêmicos e científicos pelos estudantes. Ao longo desse processo, o professor pode organizar o seu trabalho possibilitando o avanço dos processos educativos.

Assumindo tais fundamentos, sugerimos na próxima seção orientações pedagógicas para a promoção da recomposição das aprendizagens do conteúdo de frações para o Ensino Fundamental.

RECOMPONDO AS APRENDIZAGENS MATEMÁTICAS DE FRAÇÕES

De modo a diversificar metodologias e valorizar estratégias dos estudantes para compreensão das estruturas, propriedades e conceitos

de frações, apresentamos uma proposta metodológica vivenciada no PRAER, destinado aos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) para a promoção da recomposição das aprendizagens desse conteúdo. Para isso, recorremos ao Currículo de Matemática da RME de Curitiba (2020) a fim de alinhar o conteúdo de frações e adaptar duas práticas pedagógicas, a primeira delas publicada no *Caderno do Integrando Saberes de Matemática do 5.º ano* da RME de Curitiba (2022) e a segunda prática proveniente do estudo de Alves (2023), com sugestões para a exploração de material manipulável.

Com foco no Currículo de Matemática da RME, realizamos a gradação dos critérios de ensino-aprendizagem do conteúdo de frações no decorrer do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. O Quadro 1 apresenta essa organização.

Quadro 1 – Critérios de ensino-aprendizagem de frações no Ensino Fundamental

ANO ESCOLAR	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE NÚMEROS RACIONAIS
1.º ano	Resolve e elabora problemas em linguagem oral, envolvendo as noções de dobro e metade em situações usuais, utilizando estratégias próprias de resolução.
2.º ano	Resolve e elabora problemas com o suporte de imagens e/ou materiais manipuláveis, envolvendo as noções de dobro, triplo, metade e terça parte em situações usuais, utilizando estratégias próprias de resolução.
3.º ano	Resolve e elabora problemas com ou sem suporte de imagens ou materiais manipuláveis, envolvendo dobro, triplo, metade, terça, quarta, quinta e décima parte em situações cotidianas. Relaciona o quociente de uma divisão por 2, 3, 4, 5 ou 10 (com resto zero) às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.
4.º ano	Reconhece frações como partes iguais de um todo. Reconhece, representa e compara as frações unitárias de quantidades (discretas) e da unidade (contínuas) em situações cotidianas. Estabelece relações entre metades e quartos e entre quintos e décimos (noções de equivalência).

ANO ESCOLAR	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE NÚMEROS RACIONAIS
5.º ano	<p>Reconhece, representa e compara as frações unitárias de quantidades (discretas) e da unidade (contínuas) em situações cotidianas, associando a sua representação simbólica aos seus diferentes significados (parte-todo, quociente e razão).</p> <p>Reconhece frações equivalentes e faz uso delas em situações contextualizadas.</p> <p>Relaciona números racionais positivos (representação fracionária e decimal) a pontos da reta numérica e vice-versa, comparando e ordenando esses números.</p> <p>Associa as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro e calcula porcentagens por meio de estratégias próprias e uso da calculadora.</p> <p>Resolve e elabora problemas envolvendo a representação percentual com porcentagens usuais (10%, 25%, 50%, 75% e 100%) em situações contextualizadas (compra, venda, descontos e gráficos).</p>
6.º ano	<p>Compreende os números racionais positivos, suas representações fracionária, decimal e percentual, estabelecendo relações entre elas e reconhecendo a equivalência e as diferentes ideias das frações (parte/todo, quociente, razão e número) na resolução e elaboração de problemas.</p>
7.º ano	<p>Compreende diferentes significados da fração (parte/todo, quociente, número, razão e operador) na resolução e elaboração de problemas, fazendo uso de estratégias variadas.</p> <p>Compara e ordena números racionais, relacionando-os a pontos na reta numérica, em contextos diversos.</p>
8.º ano	<p>Compreende e realiza cálculos com as operações fundamentais envolvendo números racionais (representação fracionária, decimal e percentual) na resolução e elaboração de problemas, por meio de diferentes estratégias e instrumentos.</p> <p>Reconhece dízima periódica como uma representação de números racionais e obtém a fração geratriz correspondente.</p>
9.º ano	<p>Compreende e realiza cálculos com as operações fundamentais envolvendo números racionais (representação fracionária, decimal e percentual) na resolução e elaboração de problemas, por meio de diferentes estratégias e instrumentos</p>

Fonte: Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC.

Matemática. v. 5. Curitiba: 2020.

Esse mapeamento permitiu observarmos o movimento curricular para a construção do conceito de fração no decorrer dos anos escolares do Ensino Fundamental. Nesse fluxo, o estudo de frações está presente em todos os anos escolares do Ensino Fundamental. Nos Anos Iniciais (1.º ao 5.º ano), os estudantes iniciam o estudo sobre noções de dobro, triplo, metade e terça parte, avançando para a construção do conceito de fração, número fracionário, fração equivalente e representação percentual, resolvendo e elaborando problemas por meio de diferentes estratégias e instrumentos. A partir do 6.º ano ao 9.º ano, tais conhecimentos são aprofundados conforme avanço dos conteúdos curriculares. Assim, operações mais complexas são realizadas, consolidando conceitos e promovendo novos conhecimentos sobre frações.

Mediante critérios de ensino-aprendizagem expostos no Quadro 1, traçamos como meta de aprendizagem a construção dos conceitos relacionados a frações para embasarmos as diferentes ideias: parte/todo, quociente, razão e número. Para iniciar esse trabalho, considerarmos duas perspectivas estruturais das frações:

- Grandezas contínuas: quando o inteiro é formado por uma unidade. Exemplo: uma maçã, um bolo, um litro de água e o comprimento de uma mesa.
- Grandezas discretas: quando o inteiro é formado por um conjunto de elementos. Exemplo: um grupo de crianças, algumas tampinhas e uma coleção de carrinhos.

Identificadas tais grandezas, prosseguimos com a construção do conceito de fração, número fracionário, frações equivalentes e operações com frações.

Construindo o conceito de fração, número fracionário e frações equivalentes

A compreensão de que fração significa parte do inteiro e que o número fracionário é a representação numérica das situações em que o inteiro foi dividido em partes do mesmo tamanho é essencial para que os estudantes possam prosseguir com segurança no estudo dos números racionais.

Práticas de construção coletiva com os estudantes podem ser realizadas a partir de materiais simples, como forminhas de papel, cujo formato circular é eficaz na construção do conceito, pois favorece a

visualização do todo e das partes fracionadas. Para a definição e registro do inteiro, cabe orientar os estudantes que peguem uma forminha de papel e registrem que aquela será a referência do inteiro. Na sequência, pegar nova forminha, cortá-la ao meio, representar o número fracionário correspondente e sua(s) forma(s) de leitura e, assim, sucessivamente.

Nessa ação, fracionamos o inteiro em partes e, concomitantemente, realizamos o registro do número fracionário e sua leitura, fazendo comparações que contribuam para a compreensão do conceito de equivalência de frações. A Figura 1 exemplifica esse processo:

Figura 1 – Construção do conceito de fração e número fracionário

	1 INTEIRO		$\frac{2}{4}$ representa a mesma fração do todo que $\frac{1}{2}$, ou seja, $\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$.
	$\frac{1}{2}$ METADE OU UMMEIO OU MEIO		$\frac{4}{8}$ representa a mesma fração do todo que $\frac{1}{2}$, ou seja, $\frac{4}{8} = \frac{2}{4} = \frac{1}{2}$.
	$\frac{1}{4}$ UM QUARTO OU A QUARTA PARTE		$\frac{3}{8}$ é menor que $\frac{1}{2}$.
	$\frac{1}{8}$ UM OITAVO OU A OITAVA PARTE		$\frac{2}{3}$ é maior que $\frac{1}{2}$.
	$\frac{1}{3}$ UM TERÇO OU A TERÇA PARTE		$\frac{3}{6}$ representa a mesma fração do todo que $\frac{1}{2}$, ou seja, $\frac{3}{6} = \frac{1}{2}$.
	$\frac{1}{6}$ UM SEXTO OU A SEXTA PARTE		

Fonte: Curitiba (2022, p. 19-20).

Por meio dessa prática, promovemos as ideias das frações (parte/ todo, quociente, razão e número), associando-as a experiências e problematizando-as conforme contexto pedagógico. Após essa vivência e compreensão do conceito básico de fração, sugerimos o trabalho com frações de uma quantidade discreta por meio de um jogo⁷, para que os estudantes

⁷Jogo: “Encontrando frações de uma quantidade”, descrito no Caderno do Integrando Saberes de Matemática, 5.º ano (CURITIBA, 2022), que consiste em um jogo de cartas com números inteiros e números fracionários,

possam vivenciá-lo por meio de problematizações, ampliar seus conhecimentos, assim como a recomposição das aprendizagens sobre frações.

Desse modo, damos sequência ao estudo das frações retomando as ideias já trabalhadas e ampliando-as para a realização das operações, partindo das frações equivalentes e avançando para a adição e a subtração de frações com denominadores diferentes, conforme sugestão que será descrita na próxima seção.

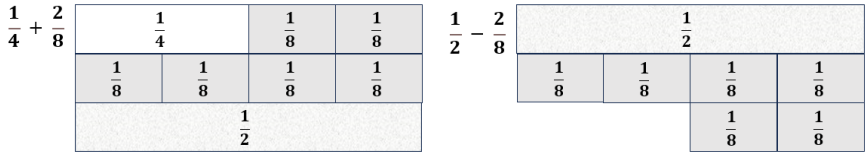
Operações fundamentais com frações

Para o trabalho das operações com números fracionários, recorreremos ao material manipulável denominado Régua de Frações. O uso pedagógico desse material pode potencializar os conhecimentos dos estudantes sobre frações, números fracionários e frações equivalentes, além de construir significado ao ato de operar frações e números fracionários, junto aos estudantes.

O professor pode usar a Régua de Frações para definir e representar frações e frações equivalentes, solicitando ao estudante que relacione cada peça com sua respectiva fração correspondente, por exemplo: ao comparar $\frac{1}{2}$ com $\frac{2}{4}$ e $\frac{3}{6}$, perceberá que os três conjuntos de peças possuem o mesmo tamanho, denominando-as de frações equivalentes. Por meio do conceito de equivalência, passamos a realizar operações com frações, tanto com denominadores iguais, quanto diferentes.

A Figura 2 apresenta a adição de frações com denominadores diferentes $\left(\frac{1}{4} + \frac{2}{8}\right)$ e a subtração de frações com denominadores diferentes $\left(\frac{1}{2} - \frac{2}{8}\right)$.

Figura 2 – Adição e subtração de frações com denominadores diferentes



Fonte: Alves (2023, p. 7).

em que o estudante deve representar o todo por meio de materiais manipuláveis, dividindo esse todo em partes de acordo com o número fracionário da carta sorteada. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/8/pdf/00370320.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

Analisando o exemplo da adição, notamos que a soma de $\frac{1}{4} + \frac{2}{8}$ é $\frac{4}{8}$ ou $\frac{1}{2}$, pois ao dividir o comprimento total de $\frac{1}{4} + \frac{2}{8}$ em partes de mesmo tamanho, obtemos $\frac{4}{8}$ ou $\frac{1}{2}$ (frações equivalentes). Diante disso, para adicionar frações com denominadores diferentes ou com comprimentos diferentes, dividimos o comprimento total em partes de mesmo tamanho.

Já no exemplo da subtração, temos: $\frac{1}{2}$ corresponde a quatro partes de $\frac{1}{8}$, implicando a equivalência entre $\frac{1}{2} = \frac{4}{8}$. Ao retirar $\frac{2}{8}$ de $\frac{4}{8}$, restam $\frac{2}{8}$, sendo o resultado da operação proposta.

Essas são possibilidades para a resolução da adição e da subtração de frações, mas existem outras comparações e frações equivalentes correspondentes que podem garantir a resolução por meio do uso de material pedagógico.

No que confere à multiplicação de frações por meio da Régua de Frações, é possível realizarmos se um dos fatores for um número inteiro, exemplo: $6 \times \frac{2}{3} = \frac{2}{3} + \frac{2}{3} + \frac{2}{3} + \frac{2}{3} + \frac{2}{3} + \frac{2}{3} = \frac{12}{3} = 4$. Já para a divisão de frações, recorremos à definição: dividir um número a por um número b é o mesmo que multiplicar a pelo inverso multiplicativo de b , ou seja: $\frac{a}{b} = a \times \frac{1}{b}$. Entretanto, realizar a divisão de frações com o apoio da Régua de Frações somente será possível quando recair em uma multiplicação em que um dos fatores é um número inteiro. Portanto, nem sempre é adequado utilizar um mesmo recurso manipulável para a construção de diferentes ideias envolvendo as operações fundamentais.

Essas são apenas algumas ideias desenvolvidas no trabalho de recomposição dos conteúdos envolvendo frações e números fracionários. Por meio delas o professor pode aprofundar estudos sobre o assunto, ampliando, adaptando e adequando conteúdo e metodologias de acordo com as especificidades dos estudantes e as necessidades das metas de aprendizagens.

Esse movimento permite que o professor acompanhe as aprendizagens dos estudantes mediante registros, observações e constatações de avanços e fragilidades, reorganizando suas práticas pedagógicas e metas de aprendizagem para possibilitar a recomposição da aprendizagem do conteúdo de fração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse capítulo, propusemos a apresentação de reflexões teóricas e ideias práticas sobre a recomposição das aprendizagens matemáticas, investigando seu conceito, impactos no contexto educacional e direcionamentos ao trabalho pedagógico. Com esse levantamento, realizamos propostas de recomposição das aprendizagens do conteúdo de frações, para que o professor possa utilizá-las e adequá-las conforme o contexto educacional.

Diante da diversidade de cenários que se apresentam, é necessário desenvolver ações educacionais que propiciam o restabelecimento da aprendizagem do estudante, de modo que não fiquem lacunas nas aprendizagens matemáticas, cabendo formação e reorganização do trabalho docente para reparar fragilidades e avançar nas aprendizagens. Assim, a recomposição das aprendizagens surge como um processo de intervenções pedagógicas com o intuito de retomar e ampliar as aprendizagens de forma abrangente, garantindo o desenvolvimento integral do estudante.

Com isso, é necessário diagnosticar, planejar, mediar, intervir e monitorar as aprendizagens dos estudantes, ações que podem ser realizadas frente as metas de aprendizagem, avaliação diagnóstica, planejamento, sistematização de conteúdos, adequação metodológica e acompanhamento das aprendizagens. Essas ações podem promover a recomposição das aprendizagens matemáticas, fornecendo novos direcionamentos do trabalho docente e as diferentes maneiras, tempos e espaços de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, na jornada pela recomposição das aprendizagens matemáticas a busca por formação e orientações ao trabalho docente torna-se contínua, instigando novos sentidos no avanço e na construção de conhecimentos científicos. À vista disso, acreditamos na continuidade de pesquisas e programas de formações para o suporte e a promoção de novas práticas pedagógicas na área da Educação Matemática, garantindo qualidade do trabalho pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. M. Sequência didática para utilização da Régua de Frações na Matemática e na Música. **Oficinas IFRN**. Disponível em: <https://docentes.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/metodologia-do-ensino-de-matematica-ii/sequencias-didaticas-de-oficinas-sobre-materiais-manipulativos/oficina-regua-de-fracoes-e-musica-vidrofone>. Acesso em: 29 fev. 2024.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: MEC, SEB, 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022**. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.
- COSTA, R. S. **Recomposição da aprendizagem matemática**: uma abordagem através das operações básicas na escola Domingos Costa Teobaldo em Aracati Ceará pós pandemia Covid-19. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, 2023.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Integrando Saberes de Matemática, 5.º ano**: Números Racionais na Resolução de Problemas. Curitiba: SME, 2022.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares**: Recomposição das aprendizagens, Matemática, Anos Finais. Curitiba: SME, 2023.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares**: Recomposição das aprendizagens, Matemática, Anos Iniciais. Curitiba: SME, 2023.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC. v. 5 – Matemática. Curitiba: SME, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- LEITE, L. S. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e Educação**: As mídias na prática docente. 2 ed. Rio de Janeiro: WakEd, 2011 p. 61-78.
- SANTOS; H. M. O.; SILVA, L. C. **Recomposição da aprendizagem no 4.º e 5.º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande, Mato Grosso do Sul**. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.
- Site: Cenpec, Notícias de Educação. Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo. ABE, S. K., 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 29 fev. 2023.
- Site: Nova escola. O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas. SANTOS, V., 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas>. Acesso em: 29 fev. 2023.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE EQUIDADE: UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA LEIA+ EM CURITIBA

Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi¹

Isabella de Meira Araujo²

Sandra Mara Piotto³

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação aconteceu historicamente de maneira desigual no Brasil. Até 1960, entendia-se que o problema das desigualdades estava na oferta educacional. Esta lógica não era suficiente. Por exemplo, quando a escola era apenas para aqueles pertencentes às classes sociais dominantes, o ensino reproduzia esta cultura dominante. No entanto, com a ampliação do acesso às classes populares, a escola permaneceu valorizando a linguagem e a cultura dominante, exercendo uma violência simbólica sobre as crianças desfavorecidas (CRAHAY, 2000). Essa abordagem pedagógica prejudicou estudantes cujos pontos de partida os colocam em uma situação de desvantagem e vulnerabilidade educacional e favoreceu ainda mais aqueles com mais renda, recursos e mais oportunidades, acirrando as desigualdades sociais.

Ao mesmo tempo em que o acesso foi ampliado, constatou-se que as desigualdades e o fracasso escolar não eram aleatórios, permanecendo nos setores mais pobres da população. À medida que o acesso à escola foi democratizado, no contexto das pressões sociais por democratização não só do sistema de ensino, mas também da própria sociedade, a escola tornou-se e vem se tornando cada vez mais inclusiva em relação à diversidade cultural, social, étnico-racial e de gênero. Neste sentido, “o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos prin-

¹ Mestre em Educação (UFPR). Gerência de Equidade na Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção (SME- Curitiba – PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/9198318059355192>

² Mestre em Educação (UFPR). Gerência de Equidade na Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção (SME- Curitiba – PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/7658586197863142>

³ Mestre em Educação (PUC - PR). Alfabetizadora (SME- Curitiba – PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/9432943909839112>

cípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças” (SPOZATI, 2000, p. 31). No entanto, neste processo de inclusão social, evidenciam-se as desigualdades educacionais, apontadas por diferenciações nas trajetórias escolares, na apropriação dos conhecimentos, justificando a necessidade de estudos sobre a ocorrência dessas disparidades, bem como de ações pelo poder público para dirimir tais situações.

De acordo com Bruel (2021), as desigualdades educacionais não estão blindadas a outras desigualdades, como a desigualdade social, territorial ou de raça e gênero. As desigualdades se entrecruzam, se acumulam, se multiplicam e produzem desvantagens em diferentes esferas da vida. Segundo a autora, as desigualdades podem ser ampliadas ou reduzidas diante de políticas e ações que atuem sobre a sua produção. Para tanto, o enfrentamento e a superação das desigualdades educacionais exigem o reconhecimento e a visibilidade dos processos de produção das mesmas.

Na perspectiva de aprendizagem, Crahay (2000) discute sobre a dimensão da igualdade de conhecimentos, em que o ensino deve ter como objetivo atingir a todos. Para o autor, esta concepção se articula com o princípio de justiça corretiva:

A partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são fruto da história de sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos seus meios, surgem novos horizontes e deveres. Torna-se legítimo reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito à igualdade de oportunidades ou à igualdade de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimentos de base (CRAHAY, 2000, p. 74 e 75).

Neste viés, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde 2014, colocou o conceito de equidade como desafio central para a educação no município, intensificou o debate e criou estratégias para reconhecer e tentar diminuir as desigualdades educacionais nas unidades de ensino. Criou-se, como uma ação de política afirmativa, um Programa que reflete e discute sobre o princípio de equidade e a partir de um cálculo estatístico, sob variáveis que denotam situações de vulnerabilidade selecionou as unidades educacionais para serem atendidas em suas prioridades.

PROGRAMA LEIA+ LIGA PELA EQUIDADE, IGUALDADE E ALFABETIZAÇÕES

O Programa que deu continuidade nas ações sobre equidade em anos/gestões anteriores, é compreendido enquanto política de governo e em 2021 passou a ter o nome LEIA+, segundo o qual tem por objetivo desenvolver ações que permitam consolidar a equidade como um princípio de gestão, promovendo reflexões e práticas à garantia da educação de qualidade, em trajetórias protegidas, a todos e a cada um dos estudantes (CURITIBA, 2023).

O processo de definição das unidades pertencentes ao Programa foi realizado a partir de dados estatísticos de cada comunidade escolar, englobando questões sociais, financeiras, pedagógicas e da complexidade de gestão de cada unidade da RME, a partir da criação de um indicador educacional próprio, denominado IVC (Indicador de Vulnerabilidade Curitiba), (CURITIBA, 2023).

QUADRO 1 - VARIÁVEIS QUE COMPÕEM O INDICADOR DE VULNERABILIDADE CURITIBA, 2023.

Variável selecionada	Origem dos dados
V1 - Saeb 2021 - Proficiência em Matemática	INEP/MEC
V2 - Saeb 2021 - Proficiência em Língua Portuguesa	INEP/MEC
V3 - Prova Curitiba - Proficiência em Matemática	SME/Curitiba
V4 - Prova Curitiba - Proficiência em Língua Portuguesa	SME/Curitiba
V5 - Taxa de beneficiários do Programa Auxílio Brasil (Bolsa Família) - 2022	Sistema presença/MEC
V6 - Taxa de distorção Idade-série (anos iniciais) - 2021	INEP/MEC
V7 - Índice socioeconômico dos estudantes e famílias - 2022	SME/Curitiba
V8 - Quantidade de matrículas - 2022	SME/Curitiba
V9 - Taxa de Notificações Obrigatórias de violência interpessoal/autoprovocada - 2022	(SINAN – Ministério da Saúde) e SME/Curitiba
V10 - Ficha de Comunicação do Estudante Ausente (FICA) - 2022	SME/Curitiba

Fonte: Curitiba, 2023.

Para cada variável selecionada para compor o indicador, realizou-se a classificação dos índices de cada escola em grupos de 0 a 10 utilizando uma ferramenta de estatística descritiva: medidas de separatrizes (decil). Onde o zero é a situação mais favorável e 10 é a situação menos favorável. O cálculo final para obter o índice de cada unidade é dado pela média aritmética dos indicadores levantados. (CURITIBA, 2023).

A partir deste cálculo foi possível reconhecer e diagnosticar as desigualdades presentes dentro da RME “a investigação em educação pode ajudar a desmascarar os mecanismos geradores de desigualdades e contribuir para conceber dispositivos mais igualitários” (CRAHAY, 2000, p. 33). Ressalta-se a importância da Rede de Ensino de Curitiba coletar e analisar dados referentes às desigualdades produzidas em seu interior, pois só assim se torna possível a construção de políticas públicas educacionais visando a equidade, como o Programa LEIA+.

O conhecimento de indicadores educacionais é uma etapa inicial e fundamental na análise de qualquer rede ou instituição de ensino, visto que ela contribui para o estabelecimento de planos de ação mais eficazes na superação das dificuldades encontradas (FILHO; ABREU, 2020, p. 38)

Entre os valores dos IVC's⁴, foram encontradas discrepâncias, como, por exemplo, uma escola com IVC 0,8, ou seja, com indicador de vulnerabilidade quase nulo, ao passo que outra escola ficou com o indicador 9,3, o que representa situação de extrema vulnerabilidade. Tal dado demonstra que a oferta escolar é perpassada pelas desigualdades intra e extra escolares.

Em 2023, em um primeiro estudo após o período de pandemia, o programa ampliou o número de unidades atendidas para 72 escolas e 72 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), totalizando 144 unidades. Por se tratar de uma ação afirmativa, de caráter transitório, o programa é avaliado sistematicamente a cada dois anos e ao longo do período foi gradativamente ampliado: de 47 unidades em 2014 para 144 em 2023.

⁴Dados sobre o Índice de Vulnerabilidade Curitiba (IVC) foram disponibilizados pela SME de Curitiba para a realização deste trabalho.

Portanto, segundo os documentos estruturantes do Programa, “ser uma unidade LEIA+ significa assumir o compromisso de fortalecer o princípio da equidade, por meio de ações orientadas para a valorização da diversidade, da democracia, da autonomia, da justiça social, da liberdade e das diversas alfabetizações” (CURITIBA, 2021).

Os documentos também apontam que o programa aloca recursos financeiros por meio de aporte ao fundo rotativo das escolas, amplia a oferta de profissionais e de formações e prevê o desenvolvimento de alguns projetos para proporcionar o acesso, a permanência e aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes, são eles: Projeto LEIA+ Esportes, o qual visa prestar atendimento aos estudantes, por meio de atividades sistemáticas, no contraturno escolar, em diferentes modalidades esportivas; Projeto LEIA+ Extensão, que tem por objetivo garantir a recomposição das aprendizagens de estudantes, por meio de extensão de carga horária, como possibilidade de retomar e/ou recompor conteúdos elementares do currículo e o Projeto de Apoio Pedagógico LEIA+ que, em contraturno escolar atende estudantes que apresentam vulnerabilidade na trajetória de aprendizagem de conteúdos de matemática e alfabetização. (CURITIBA, 2022)

O Projeto de Apoio Pedagógico LEIA+ é uma estratégia do programa para garantir a igualdade nos conhecimentos de base de estudantes que pela singularidade do percurso de desenvolvimento e da vulnerabilidade da trajetória de aprendizagem, demandam a ampliação do tempo escolar como possibilidade de retomar práticas que garantam a aquisição da língua escrita por meio das diferentes alfabetizações (CURITIBA, 2023b).

Na sociedade contemporânea, a alfabetização é um direito fundamental à garantia do direito à educação de qualidade. Conforme destaca Ferreira (2011), a alfabetização é a mais básica de todas as aprendizagens e é fundamental para a legitimação social da educação, almejando a leitura de mundo, por meio da criação coletiva e individual, da leitura e escrita.

Desse modo, na luta contra a desigualdade social e de resultados educacionais, a alfabetização é entendida não somente pelo ato de codificar e decodificar fonemas, mas sim como emancipação social, de dignidade e direitos humanos, um bem cultural utilizado nos mais diferentes espaços sociais e digitais que os sujeitos vivenciam, aprendem, criam e

produzem. Portanto, com base nos princípios da Educação em Direitos Humanos, na busca por justiça social, ações afirmativas fortalecem ações equânimes, principalmente das classes populares, quando valorizam a diversidade, o conhecimento de mundo das crianças, de suas famílias e da comunidade, incorporando essa pluralidade nas práticas pedagógicas e contemplando as diferentes linguagens, inclusive a leitura e a escrita.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Para esta análise, foram selecionados os dados referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se caracteriza como um conjunto de avaliações externas em larga escala. A escala do Saeb de Língua Portuguesa traduz, em medidas, diagnósticos qualitativos do desempenho escolar em Língua Portuguesa. Também foram trazidos para o debate dados referentes à outra avaliação em larga escala, que é própria da RME de Curitiba, denominada “Prova Curitiba”. Nesta variável é possível averiguar o percentual de estudantes com nível abaixo do básico no componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais (2º ao 5º ano), o que envolve o processo de alfabetização diretamente. Ressalta-se que o uso de tais dados deve ser problematizado para não se reduzir o trabalho escolar às exigências dos testes, secundarizando aquilo que não é avaliado (BRUEL, 2021). Ribeiro (2012, 2014), ao realizar uma análise fundamentada nas concepções de Rawls (2003), Dubet (2009) e Crahay (2000), sugere que os resultados de avaliações em larga escala não devem ser meramente empregados na elaboração de médias, mas sim, integrados a indicadores socioeconômicos. Essa abordagem visa revelar as disparidades existentes no ambiente escolar e entender suas origens.

Optou-se por analisar dados referentes a duas regionais⁵ do município que estão em contextos de desigualdades territoriais bem distintos, estando a regional 1 numa área periférica da cidade, onde o território é ocupado por uma camada mais empobrecida da população que ocupa áreas irregulares ou habita em moradias populares construídas pela COHAB-Curitiba, segundo dados do IPPUC (2021). E outra regional 2,

⁵ A RME de Curitiba é composta por dez Núcleos Regionais da Educação (NREs) que representam a SME de Curitiba na administração regional e que recebem apoio da sede.

que se configura em outra realidade, com dados socioeconômicos mais elevados que as demais regionais (Idem), e que possui poucas unidades escolares em situação de vulnerabilidade, segundo dados do Programa LEIA+ (CURITIBA, 2023).

Além dos dados pedagógicos, também foram trazidos para o debate, dados que denotam o contexto social dos estudantes, como o Percentual de estudantes beneficiários do Programa Auxílio Brasil (Bolsa Família)⁶ e o Índice Socioeconômico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (IS-RME)⁷, cujo indicador é próprio da RME e foi construído como uma ferramenta local que permitiu uma melhor visualização da realidade dos estudantes da rede municipal de Curitiba, além da ampliação da análise, com a contemplação dos estudantes do 2º ao 9º ano (BACILA et al., 2023). O índice foi criado a partir da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), organizado pelo INEP/MEC. A média do Indicador Socioeconômico foi calculada para todas as 182 unidades da RME a partir da escala 0, onde 0 é a média da rede. Dessa forma, é possível averiguar pela tabela abaixo, que a Regional 1 possui os índices sociais mais vulneráveis do que a Regional 2, tendo o IS-RME negativo (-0,200), enquanto a Regional 2 possui o índice positivo (0,200).

⁶ Auxílio Brasil foi um programa social criado em novembro de 2021 para substituir o Programa Bolsa Família (PBF), que estava em vigor desde 2003. O cálculo que compôs o IVC utilizou dados de 2022, portanto dados do Auxílio Brasil. Neste trabalho utilizaremos o termo Bolsa Família, em função da volta do Programa em 2023 e também pela difusão do mesmo durante todos esses anos.

⁷ Com a aplicação do questionário contextual para todos os estudantes presentes na Prova Curitiba, em julho de 2022, identificou-se a necessidade de criar um indicador socioeconômico que retratasse o perfil dos estudantes da rede municipal. O Inep/MEC, por meio da aplicação da Prova Saeb, disponibiliza um indicador socioeconômico, o INSE para as redes de ensino e unidades escolares. No entanto, esse retrata apenas a realidade dos estudantes que realizam a Prova Saeb (estudantes do 5º e 9º ano) [...] As variáveis utilizadas para a construção de um indicador próprio, foram: quantidade de quartos para dormir, banheiros, geladeiras, máquinas de lavar roupa, computadores (equipamentos eletrônicos), acesso à internet e carro/moto. (BACILA et al. 2023, p. 2)

TABELA 1 - ÍNDICE SOCIOECONÔMICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA E O PERCENTUAL DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA - REGIONAL, ESCOLAS DO PROGRAMA E RME-CURITIBA – EM 2021.

	Índice Socioeconômico -RME	Beneficiários do Programa Bolsa Família
Regional 1	-0,200	25,15%
Regional 2	0,200	12,02%
Escolas participantes do Programa	-0,215	23, 60%
RME - Curitiba	0,000	16,90%

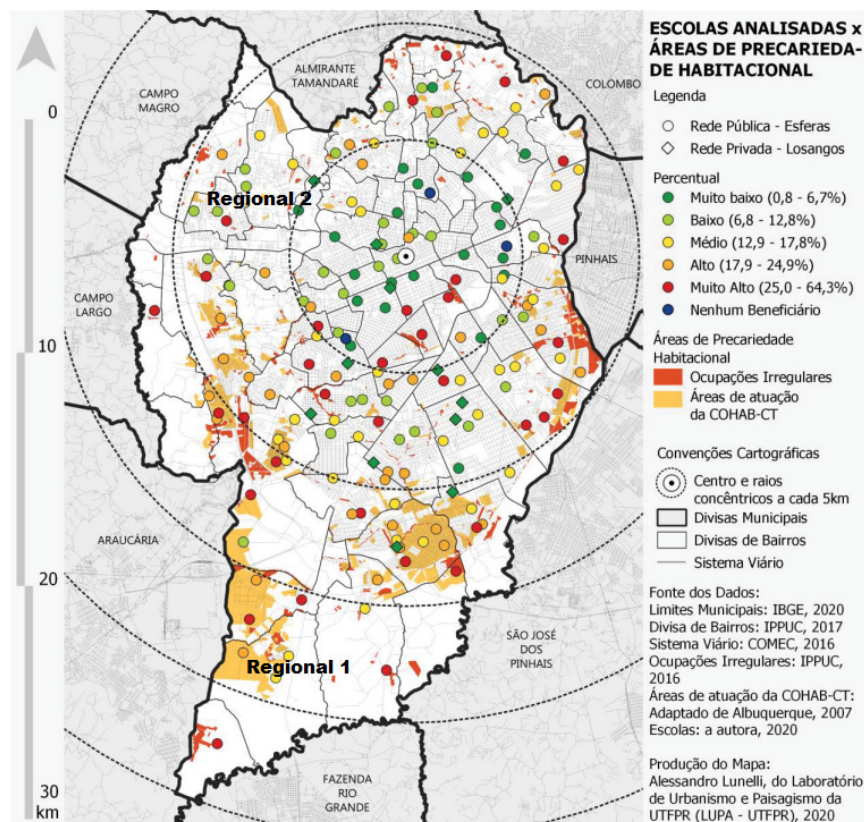
Fonte: INEP/ MEC e SME/Curitiba, 2023.

Com relação ao percentual de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, a Regional 1 possui o dobro da Regional 2 e revela percentual mais elevado até mesmo do que a média das escolas que são participantes do Programa. Destaca-se também que, pela análise dos dois dados, é possível observar que o índice socioeconômico desenvolvido pela RME demonstra ser compatível com as informações advindas do Sistema Presença⁸.

Na figura 1 é possível reforçar a análise das desigualdades presentes entre as duas regionais. Nela, verifica-se a distribuição das escolas nos diversos territórios do município, podendo associar suas localizações a indicadores sociais, como ocupações irregulares ou intervenção na política habitacional, o que deflagra contrastes notáveis em Curitiba.

⁸ O Sistema Presença foi desenvolvido pelo MEC para acompanhar a frequência escolar dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, para garantia do direito à educação básica, principalmente às crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza e extrema pobreza.

FIGURA 1 - DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ENTRE AS ÁREAS DE INTERVENÇÃO DA POLÍTICA DE HABITAÇÃO DE CURITIBA E ÍNDICE DE ESTUDANTES VINCULADOS AO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA



continua...

Fonte: Desenvolvido pelo Laboratório de Urbanismo e Paisagismo da UTFPR (LUPA – UTFPR) 2020 apud LUNELLI (2020).⁹

A disparidade no índice de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família não se limita apenas entre as instituições de ensino, mas também varia consideravelmente entre os diferentes setores municipais, conforme representado por cores distintas nas escolas. O mapa ilustra a centralidade da cidade e os círculos concêntricos que indicam a distância das

⁹O mapa foi retirado da dissertação de mestrado, intitulada “Trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família nos anos finais do ensino fundamental: um olhar sobre a garantia do direito à educação”, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73098>.

demais regiões em intervalos de 5 quilômetros. De modo geral, as escolas com maior número de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família, representadas pelas cores laranja (alto índice) e vermelho (muito alto), estão predominantemente situadas em bairros periféricos, especialmente na porção sul da cidade, na qual a Regional 1 está inserida (LUNELLI, 2020).

Com relação ao percentual de estudantes com nível abaixo do básico em Língua Portuguesa (nos anos iniciais) foi possível constatar, por meio dos dados divulgados pela SME (2023), que a regional 2 possui uma média menor de estudantes abaixo do básico em Língua Portuguesa (25,6%) do que a própria média da RME de Curitiba, com 29,3%. Ao passo que a Regional 1 possui 36,7% de seus estudantes com o nível abaixo do básico nesse mesmo componente curricular.

TABELA 2 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES ABAIXO DO BÁSICO EM LÍNGUA PORTUGUESA (ANOS INICIAIS) - REGIONAL, ESCOLAS DO PROGRAMA E RME-CURITIBA – PROVA CURITIBA, EM 2021.

Percentual de estudantes abaixo do básico em Língua Portuguesa - Prova Curitiba - 2021	
	2021
Regional 1	36,7%
Regional 2	25,6%
Escolas participantes do Programa	35,3%
RME - Curitiba	29,3%

Fonte: INEP/ MEC e SME/Curitiba, 2023.

Essa regional possui desvantagem até mesmo quando comparada às outras escolas participantes do Programa, que possuem o percentual de 35,3%. Tal dado defronta ao que fora problematizado historicamente a respeito da apropriação da língua escrita pelas classes populares, bem como o entrecruzamento das desigualdades elencadas por Bruel (2021).

Em relação a proficiência em Língua Portuguesa (Saeb), a regional 1, a partir dos dados da SME, figura entre aquelas com maior número de escolas atendidas pelo programa LEIA+, apresentando níveis mais baixos que a média da RME e até mesmo da média das escolas que estão inseridas nesse contexto de vulnerabilidade. Assim, verifica-se que em relação à totalidade das escolas da RME, essa regional apresenta des-

vantagem, com um menor número de escolas que atingiram os níveis de proficiência definidos pelo MEC como adequados à etapa, permitindo dizer que o princípio de igualdade de conhecimentos adquiridos ainda não está posto integralmente “Quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social da vizinhança, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas” (ÉRNICA et al., 2011, p. 6).

Na tabela 3, evidencia-se que houve uma queda na média de proficiência em língua portuguesa de 2019 para 2021 em todos os cenários. Diante desses dados, faz-se necessário problematizar o contexto histórico-social que a pandemia de COVID-1 impôs à humanidade, com a suspensão das aulas presenciais, o agravamento da crise econômica e o aumento da desigualdade social no país. Os índices refletem a discussão trazida por Cury, em 2020 “(...) haverá perdas e danos para os estudantes, em maior ou menor grau, segundo a estratificação social e acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação” (CURY, 2020, p.11). O pressuposto é que os impactos da pandemia trouxeram maiores desigualdades educacionais, se comparados aos anos anteriores, de modo essencial, aos processos de ensino e aprendizagem.

TABELA 3 - MÉDIA PARA PROFICIÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA - REGIONAL, ESCOLAS DO PROGRAMA E RME-CURITIBA – PROVA BRASIL, NOS ANOS DE 2019 E 2021.

Proficiência Língua Portuguesa - SAEB - 2019 e 2021		
	2019	2021
Regional 1	211,40	188,1
Regional 2	227,50	217,96
Escolas participantes do Programa	208,50	199,49
RME - Curitiba	220,85	210,45

Fonte: INEP/ MEC e SME/Curitiba, 2021 e 2023.

Destaca-se que a queda do índice na regional 1 foi de 23,3 pontos quando comparada com a regional 2 que teve queda de 9,54 pontos. Reafirmando o que muitos estudos sobre desigualdade territorial (BRUEL, 2014; COSTA 2011) demonstram a respeito do impacto dessa desigualdade nos dados educacionais.

Outro dado interessante a ser analisado é a diferença de resultados quando comparamos a média das escolas participantes do programa e as escolas da RME. A queda das escolas do programa foi de 9,1 pontos, enquanto a queda das escolas da RME foi de 10,4 pontos. Esses dados sugerem que as ações do Programa estão conseguindo amenizar o aumento das desigualdades entre as unidades educacionais do município. Em consonância com Rawls (2003), Crahay (2000), Dubet (2009) e Ribeiro (2012), em sistemas mais justos de educação básica, a política educacional deveria ser capaz de levar estudantes, escolas, localidades ou territórios com menor nível socioeconômico a níveis adequados de desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o contexto de desigualdades educacionais e a busca pela equidade, o Programa LEIA+ em Curitiba emerge como uma iniciativa estratégica da Rede Municipal de Ensino. Ao longo dos anos, a educação no Brasil enfrentou desafios significativos, especialmente no que diz respeito à reprodução de desigualdades em suas múltiplas dimensões. A expansão do acesso à educação, por si só, não garantiu uma abordagem inclusiva, e a persistência de disparidades socioeconômicas demandou ações assertivas.

A criação do Indicador de Vulnerabilidade Curitiba (IVC) pela Rede Municipal de Ensino representa um passo crucial para reconhecer e abordar as complexas dinâmicas que impactam o efetivo direito à educação dos estudantes. Ao integrar variáveis que denotam situações de vulnerabilidade, o IVC proporciona um diagnóstico das desigualdades presentes na rede de ensino, permitindo a identificação das áreas que necessitam de ações específicas.

O Programa LEIA+, centrado no princípio da equidade, demonstra um compromisso substantivo em superar as desigualdades educacionais. A criação de ações afirmativas, como a alocação de recursos financeiros, ampliação da oferta de profissionais e formações, e projetos como LEIA+ Esportes e LEIA+ Extensão, destaca-se como uma estratégia abrangente e multifacetada para promover a igualdade de oportunidades.

A utilização do índice socioeconômico próprio da Rede Municipal de Ensino (IS-RME) e a criteriosa análise dos dados, incluindo o Percen-

tual de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, proporcionam conhecimentos sobre as disparidades presentes. A regionalização dessa análise, especialmente entre as Regionais 1 e 2, evidencia as complexidades territoriais e socioeconômicas que influenciam diretamente a educação.

Os resultados apresentados, embora revelem desafios significativos, indicam também que as ações do Programa LEIA+ estão contribuindo para mitigar as desigualdades educacionais. O enfoque na aprendizagem, por meio do Projeto de Apoio Pedagógico LEIA+, reforça a compreensão de que a equidade não se limita ao acesso, mas se estende à igualdade de conhecimentos de base.

No entanto, a pandemia de COVID-19 trouxe à tona novos desafios, impactando negativamente os índices de proficiência em Língua Portuguesa. O reconhecimento desses efeitos é essencial para ajustar estratégias e garantir que nenhum estudante seja deixado para trás.

Sugerimos que a continuidade e o aprimoramento do Programa LEIA+ sejam prioridades, com especial ênfase nas transformações sociais e educacionais decorrentes da pandemia. Além disso, propomos a expansão das ações intersetoriais, com Universidades, com a saúde, com ações sociais, esporte e lazer, gestão de pessoal, trabalho e emprego. A colaboração entre essas esferas pode potencializar os resultados, criando um sistema educacional mais justo e equitativo.

Em conclusão, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ao enfrentar as desigualdades educacionais e implementar o Programa LEIA+, evidencia um compromisso real com a equidade. O desafio contínuo é fortalecer essas iniciativas, como com a permanência dessa política enquanto política de Estado e não somente de governo, integrando uma abordagem intersetorial e mantendo o foco na construção de uma sociedade que respeite a diversidade e garanta oportunidades justas e equânimes para todos e cada um dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BACILA, Maria Sílvia et al. A associação entre o Indicador Socioeconômico das escolas municipais de Curitiba (IS-RME/CURITIBA) e o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa na Prova Curitiba 2022. In: Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/xiiabave/661629-A-ASSOCIACAO-ENTRE-O-INDICADOR-SOCIOECONOMICO-DAS-ESCOLAS-MUNICIPAIS-DE-CURITIBA-\(IS-RMECURITIBA\)-E-O-DESEMPENHO](https://www.even3.com.br/anais/xiiabave/661629-A-ASSOCIACAO-ENTRE-O-INDICADOR-SOCIOECONOMICO-DAS-ESCOLAS-MUNICIPAIS-DE-CURITIBA-(IS-RMECURITIBA)-E-O-DESEMPENHO). Acesso em: 11 mar. 2024.

BRUEL, A. L. D. O. **Distribuição de oportunidades educacionais:** o programa de escolha da escola pela família na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRUEL, A. L. **Desigualdades educacionais na aquisição da Língua Portuguesa.** Na ponta do lápis, n.37, ano XVII, 2021.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção. **LEIA +:** Liga pela equidade, igualdade e alfabetizações. Curitiba: SME, 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção. **Apoio Pedagógico do Programa LEIA+:** da vulnerabilidade na trajetória à efetiva aprendizagem de todos e de cada um. Curitiba: SME, 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção. **Alfabetizações na Educação Infantil:** a criança como autora e leitora do seu mundo. Curitiba: SME, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e pandemia.** Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020) p. 11.

ÉRNICA, Mauricio. **Desigualdades educacionais no espaço urbano:** o caso de Teresina. Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol.18, n.54, pp.523-788. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000300002>.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011 – 26 ed. 2 reimpressão.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LUNELLI, Polyana. **Trajetórias escolares dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família nos anos finais do ensino fundamental:** um olhar sobre a garantia do direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo.** 2012. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Nota: parte do texto foi retirado artigo disponível em https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2380/1988

VIDA COTIDIANA E EDUCAÇÃO INFANTIL: AS APRENDIZAGENS DOS BEBÊS E CRIANÇAS EM UM CENÁRIO PÓS PANDÊMICO

Guilherme Rafael Ugeda Medina¹

Kelen Patrícia Collarino²

A VIDA COTIDIANA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi na fazenda de meu pai antigamente.

Eu teria dois anos; meu irmão, nove.

No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado.

Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados.

Eu não morri porque o rio era inventado.

Manoel de Barros

Exercícios de ser criança

O que fazem nossos bebês e crianças todos os dias nas instituições de Educação Infantil? Será que bebês e crianças aprendem ou só brincam? Esses são questionamentos que circulam a Educação Infantil. Uma concepção tradicionalista de educação das infâncias acreditava que o ato de cuidar é o bastante quando se trata de bebês e crianças pequena, entretanto os documentos oficiais para a Educação Infantil, sobretudo de Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 reforça que cuidar e educar são ações indissociáveis na primeira etapa da Educação Básica, logo as instituições de Educação Infantil tornam-se muito mais do que lugares para que bebês e crianças sejam cuidados, nesses espaços se educa, pesquisa, interage, descobre, cria-se memórias, descobre o mundo, enfim vive diversas experiências de aprender.

No início desse capítulo as palavras de Manoel de Barros nos fazem conhecer uma criança com a capacidade de inventar um rio, o imaginário “real” estabelecido pela criança se opõe a racionalidade

¹ Mestre em Ensino de Ciências (UTFPR). Gerente de Gestão do Departamento de Educação Infantil (SME/Curitiba-PR). CV: <http://lattes.cnpq.br/6549198650735925>

² Especialista em Educação Especial (UniBagozzi).

extrema do adulto. Afinal pode parecer coisa de criança ficar inventando o que não existe de fato, mas é todo esse imaginário infantil que permite que nossas crianças aprendam, sonhem e encantem com o que para o adulto é algo quimérico. Portanto, esse texto é para crianças crescidas que ainda conseguem inventar coisas que não existem.

Amparados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e pela Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil tem como pressuposto o desenvolvimento integral de bebês e crianças, articulando os saberes das crianças e do nosso patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Somente na pré-escola mais de 5,3 milhões de crianças estão cotidianamente em instituições de educação infantil no país (INEP, 2024), são crianças que vivem suas infâncias em espaços escolares que favorecem suas aprendizagens e que buscam ampliar seus olhares afim de que possam sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, e ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais (BRASIL, 2009. p. 12)

Na educação infantil, a vida cotidiana refere-se às propostas, rotinas e experiências diárias que acontecem nesse no ambiente devidamente organizado e que são significativas para as crianças. Essas ações cotidianas são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, pois proporcionam oportunidades de aprendizagem em diversos aspectos, como socialização, autonomia, linguagem, conhecimento do mundo e desenvolvimento físico e emocional. Cotidiano esse feito por meio de uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados em áreas do conhecimento. (BARBOSA, 2009. p. 8).

Mas afinal, como as crianças da Educação Infantil aprendem? Esse é um importante questionamento para todos os profissionais da primeira infância, sua resposta exige a compreensão de que as crianças em nossa sociedade contemporânea diferem das crianças que um dia somos. Aprofundaremos essa discussão na sequência desse texto introdutório.

A APRENDIZAGEM DE BEBÊS E CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e é fundamental para o desenvolvimento humano de cada indivíduo. Nessa etapa, a criança é introduzida em um ambiente repleto de interações e a ela são intensificadas diversas oportunidades de explorar o desconhecido. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) os eixos estruturantes da Educação Infantil são as Interações e a Brincadeira, serão esses o fio condutor para toda prática pedagógica realizada com bebês e crianças.

De acordo com Medina (2023) olhar para as interações e para a brincadeira requer a compreensão de que os bebês e as crianças aprendem por meio do estabelecimento de relações entre pares, as interações com outras crianças, adultos e com o ambiente oportunizam que as crianças conheçam o mundo que as cerca. Nesse sentido a aprendizagem das crianças está diretamente ligada às interações que estabelecem com o mundo.

Somos quem somos porque nos relacionamos com os demais, aprendemos com os outros, ensinamos os outros, fazemos parte de um grupo, em resumo, de um ecossistema humano. A interação, como seu nome indica, refere-se à ação que se exerce reciprocamente entre duas ou mais pessoas, objetos e funções. Está em estreita relação com a comunicação. Define-se, tradicionalmente, como a troca entre sentimentos, opiniões ou qualquer tipo de informação mediante fala, escrita ou sinais (MARCANO, 2022, p. 106)

Nesse sentido a interação precede ainda a necessidade de disponibilidade, ou seja, é imperioso que haja adultos disponíveis, crianças disponíveis e até materiais disponíveis para que significativas aprendizagens ocorram em todo esse processo.

A brincadeira por sua vez, é entendida como eixo e um direito de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Enquanto eixo torna visível o brincar como forma privilegiada de compreensão de si mesmo e do mundo, bem como de produção de cultura.

Brincar cotidianamente de diversas formas” em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros, crianças e adultos, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 36).

Nos diferentes momentos de brincadeira as crianças criam enredos, constroem e definem personagens, reproduzem suas culturas, além de produzir novos saberes. Na delicadeza das palavras do grande poeta Mário Quintana são descritas a intensidade do brincar das crianças: “as crianças não brincam de brincar, brincam de verdade”. Isso acontece pela inteireza da própria criança, que ao assumir seus papéis simbólicos exercem com maestria suas múltiplas linguagens. A percepção equivocada de que o brincar é o passatempo das crianças precisa ser substituída pelo entendimento acerca dessa linguagem fundamental da criança (MEDINA, 2023 p. 23).

Fundamentados na abordagem pedagógica italiana, reconhecemos o brincar como uma linguagem intrínseca e vital no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Ela é percebida como uma forma de comunicação, aprendizado e criação de significados, permitindo que as crianças explorem o ambiente ao seu redor e cultivem habilidades fundamentais. Na pedagogia italiana, o brincar é enaltecido como um meio privilegiado de aprendizagem e expressão para as crianças. É por meio do ato de brincar que elas constroem sua compreensão do mundo, desenvolvem habilidades cruciais e vivenciam experiências significativas.

Ao compreendermos os eixos interações e brincadeira como essenciais para o trabalho pedagógico com crianças, destacamos a necessidade de espaços e ambientes devidamente organizados e que oportunizem experiências significativas às crianças. Serão nesses lugares de encontros (MALAGUZZI, 1999; MOSS, 2009) onde a criança buscará sujeitos e objetos disponíveis que fomentem sua curiosidade e oportunizem pesquisas e investigações. Essa organização ainda é reveladora de concepções e um projeto político pedagógico que pode ou não considerar a criança enquanto sujeito histórico e de direitos. Afinal sejam os profissionais ou os pais, ninguém educa sem ter uma concepção de criança (RINALDI,

2014), de educação, de mundo, embora nem sempre essas compressões estejam explícitas ou sejam pontos de diálogo na escola como deveria ser (BARBOSA, 2010)

Contudo o cenário mundial foi acometido por uma pandemia que assolou diversas famílias, a COVID 19 fez com que instituições de educação estivessem fechadas e com atividades presenciais suspensa. Foram inúmeras tentativas assertivas de manter garantido o direito das crianças pela educação formal. Na cidade de Curitiba, capital do Paraná as instituições públicas municipais buscaram por meio de vídeo propostas e atividades enviadas às famílias que não faltassem oportunidades para que as crianças pudessem brincar e interagir.

Mas afinal houveram aprendizagens nesse período pandêmico? Esse questionamento é facilmente respondido a partir do entendimento sobre como as crianças da Educação Infantil aprendem. As crianças não aprendem somente aquilo que formalmente ensinamos a elas. Elas aprendem por meio de situações cotidianas e isso significa constituir por via de encontros, atividades, observações, dificuldades e sucessos, um repertório de práticas. (BROUGÉRE, 2012. p. 17). Debruçar-se sobre a vida cotidiana é confrontar-se com a parte imersa do *iceberg* da aprendizagem, aprendizagens ligadas à vida, repetições e mudanças, seus acontecimentos, mas sem dúvida outras enraizadas nesta e com efeitos mais gerais. (BROUGÉRE, 2012. p. 23).

As crianças estão constantemente aprendendo, a cada trajeto de casa até a instituição de educação são diversas as aprendizagens. O balanço de uma árvore, as inúmeras placas de trânsito, cartazes e outdoor publicitários, a música no carro da família, entre outras possibilidades. A cada momento bebês e crianças fazem essa leitura de mundo, o que segundo Paulo Freire deve preceder a leitura da palavra.

É fato então que o ciclo de aprendizagens de nossas crianças não foi interrompido no período em que as instituições educacionais estiveram fechadas, mas também é um consenso de que essas aprendizagens sofreram influência da não presença física de professores e demais crianças, visto que se constituiu eixo estruturante da Educação Infantil as interações. A criação de vínculos afetivos e o acolhimento durante o período pandêmico aconteceu por meio de recursos midiáticos, as ligações de vídeo, transmissões on-line e o envio de propostas minimizaram o impacto na aprendizagem de nossas crianças.

Foi então preciso repensar caminhos, recalcular rotas e refletir sobre as recomposições das aprendizagens. Aqui recomposições tem sentido plural, pois são muitas as possibilidades e os caminhos que se delimitaram. No plural porque são muitas, porque se respeita o tempo e as especificidades de cada criança, sujeito único nesse processo de ensino e aprendizagem. Ao retornar aos espaços educacionais nossos bebês e crianças deveriam encontrar profissionais disponíveis, atentos e sensíveis, pois o período pandêmico não foi vivido exclusivamente pelos adultos, mas também por elas.

A pandemia nos mostrou que questões supostamente resolvidas no plano do discurso, ou até então tidas como certezas da área, constituem-se como fragilidades e desafios para a Educação Infantil. Dessa forma, colocou-nos, frente à algumas tensões que nos parecem indicadoras de boas e necessárias reflexões acerca da articulação cuidar e educar, da cisão entre creche e pré escola e da composição da docência e da agenda de formação de professores. (BARBOSA, 2021. p. 7)

É importante ainda destacar que o período pandêmico foi utilizado por muitos profissionais para viver um processo de formação continuada mais intenso. Muitos profissionais foram super nutridos por *lives*, grupos de estudos e até cursos de aperfeiçoamento, o que de fato é importante quando se assume um sentido de ressignificação de prática docente ou ainda na tentativa de aperfeiçoamento profissional. Entretanto é preciso que de fato haja transformação de práticas e não apenas a tentativa de se apropriar de novos conceitos mantendo-se um modo de fazer, mas alterando apenas o nome. Essa prática é o que Oliveira Formosinho (2016) chama de nominalismo pedagógico.

Não há nos documentos oficiais para a educação infantil a previsão de avaliações quantitativas ou que estabelecem padrões ou seriações nas aprendizagens das crianças. Isso porque as experiências vividas pelas crianças não são traduzidas nas resoluções de problemas matemáticos ou na elaboração de textos. As experiências de bebês e crianças não cabem em uma folha de papel A4, por isso não podemos quantificar em números qual o real impacto que a pandemia causou nelas.

Entretanto houve sim a necessidade de reflexões sobre o próprio currículo desta primeira etapa de Educação Básica, realizando adequações e refinando o olhar para o processo de acolhimento em nossas unidades. Acolher no período pós pandêmico ganha um sentido de empatia e de humanização, pois ao reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos reconhecemos também que elas não estavam inertes a todo cenário mundial.

Segundo Medina (2023):

O ato de acolher (ação cotidiana) requer escuta, diálogo e muita sensibilidade, pois a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Dessa forma, as instituições de ensino configuram-se os primeiros espaços institucionais da qual a criança tem contato, portanto as marcas deixadas nesse processo poderão gerar memórias. (MEDINA, 2023. p. 40)

Já para Staccioli (2017):

O acolhimento ocorre continuamente, tendo em vista as especificidades da Educação Infantil, a realidade de cada contexto, a história de vida dos sujeitos que habitam esse ambiente. O que pressupõe considerar que as organizações diárias devem ocorrer de modo a privilegiar a atenção para a inteireza dos bebês e das crianças com as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (STACCIOLI, 2017, p. 19).

Os dois autores reforçam a necessidade de que o processo de acolhimento seja algo cotidiano, isso significa que não há um período pré estabelecido para se acolher, mas que essa ação deve acontecer cotidianamente. Ao retornar para as unidades educacionais nossos bebês e crianças encontraram por meio de abraços, sorrisos, olhares e palavras profissionais verdadeiramente preocupados e dispostos a oportunizar novas experiências. Como afirma a grande poetisa Cora Coralina: “Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove”. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.

Bebês e crianças da Educação Infantil em seus “muitos” dois ou três anos de idade são repletos de experiências, já realizam muitas “leituras” de mundo, já superaram importantes desafios, já produziram diferentes culturas. Recompôr as aprendizagens na Educação Infantil perpassa pelo sentido de reconhecer a criança que é hoje, não um sujeito que virá a ser, mas um sujeito que em suas especificidades é produtor de cultura e parte de uma sociedade. Ao longo do período pandêmico cada núcleo familiar foi acometido de maneira diferente, o que pode ou não ter impacto nas aprendizagens das crianças.

Algumas famílias em seus anseios por oportunizar “ensino formal” às crianças acabaram buscando em seus repertórios/experiências dos tempos escolares formas de como ensinar seus próprios filhos. Acontece que muitas famílias foram ensinadas em tempos adversos, onde a maneira tradicional de ensino imperava nas escolas. Em redes sociais era comum encontrar famílias propondo atividades para seus filhos.

Diremos então que as aprendizagens das crianças da Educação Infantil estarão alinhadas aos eixos estruturantes: interações e brincadeira, que cada bebê e criança aprende em situações cotidianas, ou seja, não aprendem apenas quando o adulto as ensina, mas por meio de sua curiosidade e leitura de mundo. Reforçamos ainda que o trabalho pedagógico na Educação Infantil requer oportunizar experiências de aprender, o que segundo o Currículo da Educação Infantil de Curitiba ocorre a partir das ações e das práticas cotidianas, ressignificando saberes culturalmente produzidos, o papel do adulto neste momento é partilhar (CURITIBA, 2020. p. 78).

É válido destacar que a palavra experiência não é sinônimo de experimento, pois segundo Bondía (2002), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] é algo que nos transforma e nos forma enquanto sujeitos em nossa integralidade, a experiência é única para cada sujeito”. O mesmo autor afirma que por nós muitas coisas passam, mas poucas coisas nos perpassam, ou seja, não ficam, não ganham lugar em nossa própria construção de sujeito.

Para bebês e crianças as experiências vividas ganham sentido e significado, a partir da intensidade que a mesma as afeta. Portanto

enquanto profissionais da primeira infância é nossa atribuição oportunizar que essas experiências sejam de fato significativas, dando às crianças o direito que as pertence de viver suas infâncias ao lado de profissionais sensíveis e disponíveis. Vale a ressaltar que o processo de acolhimento em um período pós pandêmico deve acontecer a todos os sujeitos da comunidade educativa.

É fato que o cenário pós pandêmico deve ser considerado ao que se refere às aprendizagens das crianças pequenas, fato ainda que há a necessidade de recompor aprendizagens e de ressignificar a forma como ensinamos bebês e crianças, essa é uma tarefa de todas as redes de ensino públicas ou privadas, sem tempo determinado, mas em emergência.

REPENSANDO NOVOS CAMINHOS

As crianças estão imersas no presente, vivem o próprio presente com muita intensidade, o que pode diferenciar dos adultos. Isso não significa que muitas delas vivem em suas aprendizagens os impactos do mundo pós pandêmico. Estudos como o da *American Academy of Otolaryngology* (2020) mostram que houveram impactos no que se refere a oralidade das crianças pequenas, esse fato pode ser justificado a partir do entendimento de que grande parte do tempo a interação das crianças aconteceu por meio de telas de aparelhos celulares e/ou televisores.

O distanciamento das crianças da natureza, por exemplo, também é um impacto que deve ser considerado. Segundo Medina (2023):

O distanciamento do ser humano, especialmente da criança, da natureza pode significar prejuízos para a sociedade como índices elevados de doenças mentais, as dificuldades de atenção, maior taxa de miopia, obesidade e deficiência de vitamina D. Pesquisas conceituam a falta do contato com a natureza como Transtorno de Déficit de Natureza (TDN). (MEDINA, 2023. p. 20)

O Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) tem sido objeto de pesquisas científicas que revelam o quanto o contato com a natureza é primordial para que haja um pleno desenvolvimento do indivíduo. Pesquisas apontam que esse distanciamento dos sujeitos, sobretudo das

crianças, vem causando mudanças significativas nos aspectos ambientais, sociais, psicológicos e espirituais da sociedade (LOUV, 2016), mudanças ainda maiores no período pandêmico.

Outro fator importante a ser considerado refere-se às aprendizagens das linguagens oral e escrita. O próprio Ministério da Educação lançou em 2019 a Política Nacional de Alfabetização (PNA), na tentativa também de recompor a aprendizagens de crianças e estudantes, além de oportunizar formação continuada para docentes. O programa também acolhia pais que desejassem ampliar seus saberes sobre a alfabetização. Em 2023 a PNA é substituída por meio do decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, instituindo o atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Neste compromisso tem entre seus objetivos a recomposição de aprendizagens na educação básica.

II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2023).

Nesse contexto a alfabetização na Educação Infantil ganha um sentido de fomentar a criança pelo desejo as linguagens oral e escrita, sem que haja antecipações, práticas mecanizadas ou preparações para o ensino fundamental. Discorrer sobre alfabetização na Educação Infantil querer olhares apurados sobre concepções de infâncias e de educação, pois vislumbramos o cumprimento do direito das crianças pelo acesso as linguagens oral e escrita e não ferir os pressupostos de uma pedagogia das infâncias. Recompor as aprendizagens nesse sentido é oportunizar às crianças um ambiente que fomente seu desejo e sua curiosidade pelo mundo letrado.

A partir da adesão dos municípios brasileiros ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foram traçadas planos de formação docente para aperfeiçoamento e possibilidades de propostas específicas que fomentem a alfabetização na educação infantil, considerando o

mundo letrado que as crianças vivem, a sua potência em aprender e a intencionalidade dos profissionais da educação que devem estar disponíveis para que as crianças pequenas tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos nas instituições escolares.

Entender que as crianças aprendem dentro e fora das escolas é responsabilizar toda a comunidade educativa, como diz o provérbio africano: para se educar uma criança é preciso toda uma aldeia. Dessa forma nós somos essa aldeia, todos que vivem com e próximo das crianças tem a responsabilidade de se interessar de fato por um cotidiano possível de se viverem as diferentes infâncias em ambientes promotores de aprendizagens para as crianças.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez., 2021.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, jan./fev./mar./abr., 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.556**, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, SEB, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.
- CHERN, Alexandre. **Potential Impact of the COVID-19 Pandemic on Communication and Language Skills in Children**. American Academy of Ptplayrnygology. Alexandria VA. 2020.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil**: Diálogos com a BNCC. Curitiba, 2020a.
- FORMOSINHO, João. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica Apezatto (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

MEDINA, Guilherme Rafael Ugeda. **Criança e natureza**: educação ambiental na educação infantil no município de Curitiba – PR. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO NO PÓS-PANDEMIA

Renan Ferreirinha¹
Adriano Carneiro Giglio²
Ana Paula Massonetto³

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta as estratégias de recomposição de aprendizagem adotadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro a partir de 2021, como enfrentamento à defasagem da aprendizagem decorrente do fechamento das escolas no período da pandemia do Coronavírus.

Embora tenha sido uma das primeiras redes do país a retomar o ensino presencial no início do ano letivo a partir de fevereiro de 2021, as defasagens de aprendizagem apresentaram-se desafiadoras tal qual a magnitude da rede que já contava à época com 1543 unidades de ensino e 200 creches parceiras, somando mais de 650 mil alunos e 38 mil professores.

Em setembro de 2021, todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro já funcionavam presencialmente, somando ao quadripé da sua política pedagógica (currículo e recursos didáticos, formação, avaliação e gestão para resultados de aprendizagem), o direcionamento de tempos da matriz curricular para a recomposição em Língua Portuguesa e Matemática, seja nos componentes de Roda e Círculo de Leitura e Estudos Orientados, quanto mediante ações estratégicas como o programa Trilhas de Recomposição da Aprendizagem e apoio pedagógico pelos estagiários do Tutor Universitário Carioca - TUCA. Complementarmente, foram sendo implementadas estratégias com tempos de aula adicionais

¹ Mestre em Administração Pública (FGV/EBAPE). Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Vice-presidente do Conselho Nacional de Educação das Capitais (CONSEC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2888291949681991>

² Mestre em Sociologia (IUPERJ). MBA em Administração Pública com foco em Educação Profissionalizante (FGV/EBAPE). Subsecretário de Ensino (SME - Rio). CV: <http://lattes.cnpq.br/8173345931038700>

³ Doutora em Administração Pública e Governo (FGV/EAESP). Subsecretária de Inovação e Projetos Estratégicos (SME - Rio). CV: <http://lattes.cnpq.br/7320234860964213>

no programa Travessia, no Reforço Intensivo aos sábados, nos Aulões Cariocas e na Recuperação de final do ano; além das inovações em multimeios com as Pílulas de Conhecimento disseminadas nas redes sociais.

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM E PÓS PANDEMIA

A “recomposição da aprendizagem”, como tema educacional, ganha estatura, sentido e significado com o advento dramático do longo período pandêmico da COVID-19. O fechamento de escolas e o confinamento domiciliar por meses, atravessando dois anos letivos (2020 e 2021), impactou profundamente o regular processo educacional de desenvolvimento das habilidades e competências previstas nos componentes das matrizes curriculares das redes de ensino (UNESCO, 2022).

Em meio a tantas incertezas e dúvidas daquele momento, em que uma expectativa de pós-pandemia ia lentamente sendo formada à medida que o mundo e a ciência descobriam como lidar com a saúde, o tratamento e a cura, algumas questões se impunham sobre a educação: qual será a dimensão dos efeitos educacionais sobre crianças e jovens em decorrência do fechamento das escolas? Como e em quanto tempo será possível saná-los?

Em que pese todo o esforço de profissionais da educação e gestores, de instituições públicas e privadas, bem como, de diferentes órgãos públicos, em buscar estratégias pedagógicas e normativas educacionais e de saúde para enfrentar as restrições daquela realidade, adversa e inusitada até então, assistia-se à precarização do processo educacional e às suas consequências para a aprendizagem: lacunas e desigualdades.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio), naquele período, assim como muitas redes de ensino do Brasil, buscando meios para manter procedimentos escolarizados de educação, fossem eles híbridos, remotos, digitais, assíncronos, síncronos etc., adotou o continuum curricular, na transição de 2021 para 2022, combinado à priorização curricular, como salvaguardas em tal contexto excepcional, para proteger o fluxo idade-ano do estudante e a exequibilidade da organização e planejamento docente para cada componente. A priorização curricular focalizou o trabalho docente nas habilidades essenciais para o estudante desenvolver seu percurso ao longo dos anos afetados, de forma mais coerente e estruturada.

Em paralelo, a SME-Rio assumiu posição clara e protagonista já no início do ano letivo de 2021, planejando e implementando a retomada faseada e progressiva das atividades presenciais em nossas, então, 1543 unidades escolares, combinando protocolos sanitários, rodízios de estudantes e atividades remotas. Desta forma, no mês de setembro daquele ano, toda a rede já estava com sua rotina de ensino presencial restabelecida. De qualquer forma, os movimentos pontuais de fechamento escolar, orientados pelos protocolos e pelas autoridades sanitárias do município, permaneceram até o início do ano letivo de 2022.

A partir desse momento, retomadas as condições regulares de espaço e tempo escolares sobre as quais o processo educacional se estabelece, os desafios educacionais desdobrados da pandemia ganhavam maior clareza e dimensões: como enfrentar o espectro de habilidades curriculares não desenvolvidas pelos estudantes, ou postergadas, suas lacunas de aprendizagem e desigualdades? E como fazer isso em meio aos procedimentos e organizações previstas normalmente para alcançar os objetivos, já tão desafiadores, de um ano letivo? Como tratar os tradicionais “reforço escolar” e “recuperação de estudos”, que apoiam determinados estudantes a se manterem no andamento curricular previsto para todos os demais pares do seu ano escolar, no atual cenário em que a “recomposição da aprendizagem” dá luz às novas demandas coletivas de defasagens? O tão mencionado “novo normal”, cunhado no auge do período pandêmico, se faz presente aqui, quando nos debruçamos para refletir e responder, com planejamento e ações, a essas questões. Pois sabemos que essa realidade persistirá acompanhando essa geração de estudantes pelos próximos anos, dependendo de quão eficiente forem as medidas educacionais adotadas (DIAS, RAMOS e NEVES, 2022).

Nesse sentido, a SME-Rio tem buscado promover sua política pública de educação com assertividade, definindo seu planejamento estratégico e fortalecendo sua premissa de ser uma rede com pilares, diretrizes e ações. No âmbito dessas diretrizes é criado o Programa Reforço Rio, no qual estão inseridas as ações de recomposição de aprendizagem. Nele, adotamos estratégias que buscam alcançar, por diferentes recortes e possibilidades, os alunos que apresentam defasagem de aprendizagem usando como indicador as proficiências em língua portuguesa e matemática, quando classificadas nos padrões de desempenho “abaixo

do básico” e “básico”. O tamanho da rede pública de ensino carioca amplifica esse desafio de estratégias e de gestão que compatibilizem os recursos humanos e materiais, as disponibilidades de espaço e tempo e as diversidades presentes nas atuais 1556 unidades escolares e 350 creches parceiras, totalizando 660 mil alunos e 41 mil professores.

O QUADRIPIÉ DA POLÍTICA PEDAGÓGICA

É importante ressaltar que essas ações, que atuam em prol da recomposição de aprendizagem no âmbito do Reforço Rio, e que serão aqui descritas, são construídas e suportadas pelo quadripé sobre o qual toda a política pedagógica da rede pública municipal do Rio de Janeiro é desenvolvida: 1) currículo e recursos didáticos, 2) formação continuada em serviço, 3) avaliação de desempenho do estudante e 4) gestão para resultados de aprendizagem. Em movimento, essas ações formam um círculo virtuoso, ou uma espiral virtuosa, que desloca positivamente as aprendizagens.

CURRÍCULO E RECURSOS DIDÁTICOS

Há um grande esforço nosso para apropriação do Currículo Carioca pelo corpo docente, uma vez que ele é recente (2019/2020) e já atende às orientações e está alinhado às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (2017). Por exemplo, facilitamos a organização do documento e demos foco na compreensão das habilidades curriculares e seus descritores previstos para cada componente e ano escolar.

Criamos o Portal Rioeduca no qual o currículo é disponibilizado por bimestre e todo o material didático produzido, seja gráfico ou vídeo, também está acessível e referenciado por habilidades curriculares. O material Rioeduca é produzido pelos professores da rede e organizado como livros, por ano e componente da BNCC, com sequências didáticas focadas nas habilidades fundamentais e estruturantes a serem trabalhadas, e que estão descritas e explicitadas no rodapé de cada página conforme a atividade nela apresentada. Sua finalidade é dar coesão à rede no percurso curricular estabelecido e ser mais um recurso de apoio qualificado ao trabalho do docente para incorporá-lo em seu planejamento anual, juntamente com o material do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2017), suas fichas ou demais recursos que deseje

utilizar. O material Rioeduca possui o exemplar do aluno para consumo e o exemplar do professor com orientações, são distribuídos por meio físico a todos, além de estar disponível por meio digital no portal. Mas cabe registrar que há outros materiais, também produzidos na linha Rioeduca, específicos às ações de recomposição da aprendizagem, seja em formato gráfico, seja acompanhado por recurso de vídeos produzidos pela MultiRio, empresa pública de multimeios da Prefeitura, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, que são destinados a alunos e professores, acessíveis por meio impresso e arquivos digitais na plataforma.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

As formações continuadas em serviço para docentes e coordenadores pedagógicos são organizadas em ciclos bimestrais, com encontros presenciais e atividades remotas por meio de plataforma digital. Definimos os públicos conforme as prioridades e os recursos disponíveis, sendo centrais as formações dedicadas a alfabetizadores e aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A configuração da oferta leva em consideração as estratégias de facilitar o engajamento e participação dos docentes. As formações são ministradas ou cascadeadas pelos formadores da Escola de Formação Paulo Freire, das gerências de ensino de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE), da Diretoria de Inovação Pedagógica da MultiRio ou eventualmente por multiplicadores de parceiros técnicos. São feitos cronogramas de turmas nos territórios próximos às escolas e nos mais diversos horários, para que combine com as disponibilidades de carga horária de planejamento dos docentes. O importante aqui é salientar que nos planos de aulas dessas formações estão presentes a ênfase no currículo e habilidades, o uso do material didático Rioeduca, a difusão do portal Rioeduca, a compreensão e apropriação das metodologias de avaliação diagnóstica e suas devolutivas, bem como, a troca de boas práticas e atividades mão-na-massa.

AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE

A avaliação de desempenho dos estudantes é crucial em qualquer política educacional, pois permite acompanhar o andamento do aprendizado de cada estudante e apoiar cada professor e escola na compreensão

dos resultados do processo ensino-aprendizagem, que representa a fonte dos principais indicadores de resultados educacionais. A SME-Rio estruturou seu processo de avaliação em rede de forma bimestral, de caráter formativo (Avaliações Diagnósticas em Rede – ADR), e de forma anual, de caráter somativo (Prova Rio). Ambos são instrumentos inscritos na lógica de apropriação de valor para alunos e escolas, seja como derivação de notas e conceitos para alunos, seja como meta de resultados para as escolas. E, assim como as formações continuadas, essas avaliações reforçam a compreensão e uso das habilidades curriculares e do material didático da rede. A partir desse sistema de avaliações conseguimos identificar os alunos público-alvo das ações de recomposição da aprendizagem, conforme o padrão de desempenho, e, também, as habilidades mais críticas e desafiadoras a serem retrabalhadas e alvo de materiais e pauta de ações.

Avaliação Diagnóstica em Rede é uma avaliação formativa bimestral, elaborada por uma instituição externa e aplicada pelos professores da Rede para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática para todos os nossos alunos do Ensino Fundamental regular. A avaliação permite acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes ao longo de todo o ano letivo, identificando as habilidades que o estudante já possui e as que ainda precisam ser alcançadas, de acordo com o que é esperado para a sua etapa de ensino. Os resultados por aluno, turma, habilidade, grupamento e escola são disponibilizados na plataforma Rioeduca em Ação, o que fornece evidências para orientar o ensino ainda durante o processo de aprendizagem e facilita a elaboração do replanejamento pedagógico focado em sanar as lacunas de cada aluno. A ADR permite o uso do resultado pela Teoria Clássica dos Testes e alcança, com dois parâmetros, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Para identificar os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes, foram definidos quatro padrões de desempenho Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado (SOARES e XAVIER, 2013).

Já a Prova Rio, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é uma avaliação de tipo somativa e com metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) de três parâmetros, elaborada e aplicada por uma instituição externa para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação mensura a aprendizagem dos estudantes da rede ao final de um ano letivo, visando a garantia do alcance das aprendizagens

esperadas. Ela permite a comparabilidade com avaliações realizadas em anos anteriores e possibilita, na plataforma Rioeduca Em Ação, o monitoramento da aplicação, dos resultados e das devolutivas pedagógicas, buscando aferir o desempenho dos estudantes em quatro níveis de aprendizagem (Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado), para que seja possível observar como os processos de ensino se consolidam e se qualificam a partir do alcance das habilidades essenciais previstas no currículo. Seus indicadores servem como parâmetro para que a SME-Rio, em conjunto com as escolas participantes, monitore as metas estabelecidas no Planejamento Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro 2021-2024 e no Acordo de Resultados pactuado entre o Prefeito e o Secretário Municipal de Educação.

GESTÃO PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

O programa Gestão para Resultados de Aprendizagem (GRA) dá ênfase no apoio, fortalecimento e desenvolvimento das equipes gestoras das Unidades Escolares da SME-Rio, visando a melhoria da aprendizagem de todos os alunos. Busca através do acompanhamento sistemático, em consonância com as diretrizes postostas e com metas e indicadores definidos nos âmbitos central, regional e escolar, alcançar melhor desempenho e garantir equidade de ensino.

Seu principal objetivo é promover a cultura da gestão de resultados baseada em evidências e da metodologia de planejar, executar, avaliar e agir. Assim, apoia as equipes gestoras das escolas na elaboração, no acompanhamento da execução e na avaliação dos resultados dos Planos de Ação e dos Planos das Dimensões. Os Planos são elaborados no início do ano letivo por cada unidade escolar, a partir da análise, pela comunidade escolar, dos seus resultados aferidos pelas últimas avaliações da rede que levam em conta o desempenho e participação dos estudantes, em relação às metas estabelecidas, diagnosticando os principais desafios dentro de cada um dos onze eixos previstos para a construção do Plano e que refletem os principais programas ou eixos da política educacional da SME-Rio.

Para isso, o programa GRA está estruturado com equipes de professores-agentes designados a atuar por território, abrangendo o acompanhamento periódico (mensal, quinzenal ou semanal) de todas as unidades escolares,

por meio da formação e interlocução com as CREs e seus respectivos Gerentes de Educação, articulando as ações pedagógicas da Subsecretaria de Ensino (SubE) e o engajamento dos alunos monitorado pela Subsecretaria de Articulação e Integração da Rede (SubAIR) com essas rotinas de acompanhamento. No curso do ano letivo, os agentes promovem as reuniões para análise de resultados, ajustes de rumos nos planejamentos e trocas de boas-práticas das escolas, culminando nas reuniões de resultados quadrimestrais de todos os gestores da rede com o Secretário.

AÇÕES DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DO PROGRAMA REFORÇO RIO

Antes de adentrarmos cada uma das estratégias de recomposição da aprendizagem do Programa Reforço Rio, cabe ressaltar uma ação estrutural que adotamos para alcançar todos os alunos do ensino fundamental e cujo foco é ampliar, inclusive na carga horária das matrizes curriculares, a interação e abordagem das habilidades de língua portuguesa.

Essa ampliação se deu com a reorganização das matrizes curriculares para a inclusão dos componentes de Roda de Leitura, para os Anos Iniciais, e de Círculo de Leitura, para os Anos Finais. Atrelado a esses dois novos componentes, assegurou-se a respectiva produção de material pedagógico Rioeduca a fim de orientar o trabalho do professor em sala de aula. Neles, estão presentes as diretrizes teóricas e metodológicas que permeiam a prática do dia a dia das Salas de Leitura e o uso de seus acervos, bem como habilidades presentes na BNCC, além de sugestões de atividades com diferentes gêneros textuais, levando em conta a transversalidade da literatura nos processos de aprendizagem. Esse material foi concebido de forma a ser acessível aos docentes de qualquer formação e área do conhecimento, não ficando restrito aos licenciados em Letras. Dessa forma, passamos a ter, além dos cinco tempos semanais de língua portuguesa, mais dois tempos de Roda ou Círculo de Leitura para todos os anos do ensino fundamental.

Além de minimizar a perda em práticas de leitura acarretada no período pandêmico e de apoiar e favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo grande aliada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o objetivo é gerar efeito positivo nos demais componentes curriculares por meio da interpretação, compreensão e comunicação.

Em paralelo, adotamos estrutura semelhante com os dois tempos do componente Estudos Orientados, que foi direcionado para atividades de interação e abordagem das habilidades curriculares de Matemática.

TRILHAS DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

As Trilhas Pedagógicas de Recomposição da Aprendizagem surgem a partir da necessidade de auxiliar os estudantes a consolidarem as habilidades essenciais do seu ano de escolaridade recorrendo às habilidades anteriores e condicionantes, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Também integrante da linha de materiais do Rioeduca, as Trilhas são produzidas e disponibilizadas em formato impresso e digital. Na sua concepção, a proposta principal é oferecer planos de aulas com atividades e sequências didáticas que facilitem o uso pelo professor e conduza o estudante percorrer habilidades básicas, estruturantes e consolidadoras da aprendizagem. O material contém leituras diversificadas, situações-problemas, desafios e oportunidades para o estudante trocar e compartilhar conhecimentos com professores e colegas da turma. Ele é mais um recurso para o professor atuar em sala, permitindo flexibilidade de estratégias de atuação, como reagrupamento da turma, monitoria dos alunos, uso de espaço/ salas temáticas, entre outros.

Inicialmente, as Trilhas possuíam a versão de material do professor, que repassa aos alunos, conforme o tipo de atividade proposta, por diferentes meios (cópias, reprodução no quadro ou projeção). Atualmente, já há Trilhas na versão de material do aluno para 5º e 9º anos e, em breve, para os alunos do 4º e 8º anos.

São trinta aulas para um ano letivo e a orientação de uso das Trilhas indica que sejam trabalhadas semanalmente em dois quintos dos tempos da Matriz Curricular dos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática ou destinados aos dois tempos semanais de Estudo Orientado, de acordo com a realidade de cada escola e de cada turma.

TUTOR UNIVERSITÁRIO CARIOCA (TUCA)

O TUCA é um programa de estágio não curricular e com bolsa-auxílio da SME-Rio, composto por universitários que devem estar

cursando licenciaturas afins às áreas de Humanas e Exatas, para apoiarem os regentes de turma em sala de aula e, também, atuarem diariamente como tutores por 1h40min no contraturno ou pós-turno, em horário estendido à carga horária regular, apoiando nossos estudantes agrupados nos padrões de desempenho abaixo do básico e básico nos seus exercícios e tarefas de casa e repassando as aulas das Trilhas de Recomposição. O foco desta iniciativa são os estudantes de 4º, 5º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

TRAVESSIA

O Travessia é um projeto de recomposição das aprendizagens para estudantes com defasagens severas de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática e que tem como objetivo proporcionar a oportunidade de desenvolverem as habilidades prioritárias do Currículo Carioca, a fim de progredirem para os níveis de aprendizagem subsequentes.

É desenvolvido nos dois segmentos do Ensino Fundamental, com foco nos estudantes com rendimento abaixo do básico nas Atividades Diagnósticas em Rede (ADRs), como uma estratégia de recomposição no contraturno ou entre turnos.

O projeto é uma adaptação à metodologia do TaRL (Teaching at the Right Level), desenvolvido pela ONG indiana Pratham e deve estar alinhado à realidade escolar, ao plano de ação e ao Projeto Político Pedagógico, como prática de fortalecimento e promoção do desenvolvimento cognitivo do aluno.

São fundamentais a formação dos professores e coordenadores envolvidos na metodologia, a utilização do material de apoio, o acompanhamento e a coleta de dados. Para adentrar o Travessia, os professores em sua maioria recebem complementação de carga horária (dupla regência).

O Travessia Anos Iniciais tem como objetivo garantir a todos os estudantes a oportunidade de desenvolverem as habilidades essenciais de alfabetização, a fim de progredirem para os níveis de aprendizagem subsequentes. Seu foco são os estudantes que não estejam com seu processo de alfabetização consolidado.

O Travessia Anos Finais tem como objetivo assegurar aos estudantes a oportunidade de desenvolverem as habilidades essenciais do

currículo, principalmente no que se refere à consolidação das práticas de Letramento Matemático e de Língua Portuguesa. Volta-se para um público muito específico: jovens dos anos finais que apresentam defasagem severa na aprendizagem.

REFORÇO INTENSIVO AOS SÁBADOS

O Reforço Intensivo aos Sábados é uma ação por adesão de escolas da rede para ofertar duas horas e meia de aulas de Matemática e Língua Portuguesa. O público-alvo são as escolas com a maior proporção de alunos nos padrões de desempenho Abaixo do Básico e Básico dos anos de terminalidade e transição do segmento, ou seja, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, visando a consolidação das habilidades mais críticas por parte destes estudantes.

Para as aulas, os professores são mobilizados com remuneração adicional. Como estratégia de atuação, fazem o uso das Trilhas de Recomposição da Aprendizagem, material do aluno e do professor e o Material Rioeduca.

As aulas do intensivo são alinhadas às estratégias dos Planos de Ação das escolas, focando na melhoria da proficiência dos estudantes e apoiando no alcance de suas metas.

AULÕES CARIOCAS

Os Aulões Cariocas são aulas de 50 minutos, transmitidas ao vivo pelo YouTube ao final de cada bimestre e antes de cada período de Avaliações Diagnósticas em Rede – ADRs. A aula se destina aos currículos de Língua Portuguesa e Matemática para o 4º, 5º, 8º e 9º anos e é pautada com base nos resultados das avaliações bimestrais, tendo como foco as habilidades mais essenciais do bimestre.

O plano da aula e suas atividades são enviadas antecipadamente para as escolas organizarem-se com seus professores e alunos. Durante a transmissão, as escolas acomodam as turmas de aula em um local de encontro com acesso à internet e TV/projetor, enquanto um professor da Rede guia o encontro do estúdio. Em tempo real, os interlocutores se correspondem pelo chat tirando dúvidas e reagindo aos comandos.

Os vídeos ficam disponíveis para acesso posterior àqueles que não conseguiram participar ao vivo ou queiram rever os temas abordados.

PÍLULAS DO CONHECIMENTO NAS REDES SOCIAIS

Mediante a posição de destaque alcançada pelas redes sociais, funcionando como um importante meio de busca de informação e conhecimento do público mais jovem, elaboramos as Pílulas do Conhecimento como ação que conta com a disponibilização de conteúdos de vídeos educacionais nas redes sociais semanalmente, com destaque para o TikTok, usando a linguagem leve e divertida da rede social, para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

As pílulas são elaboradas por professores da rede, produzidas em estúdio pela MultiRio, ou de forma autoral por alunos e seus professores nas escolas, e contam com dicas, truques e desafios de Língua Portuguesa e Matemática do currículo de 9º ano, com foco nas habilidades fundamentais elencadas para cada bimestre.

RECUPERAÇÃO DE FINAL DO ANO

A ação reforça a necessidade e a importância de revisitarmos constantemente as práticas pedagógicas, buscando estratégias que permitam qualificar as ações de recuperação de estudos e dialogar com os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, assim como assegurar atividades diversificadas de Recuperação de Estudos para os alunos do Ensino Fundamental que possuam baixo aproveitamento no Conselho de Classe (COC) do 3º bimestre letivo, apresentando lacunas significativas de aprendizagens e em risco de reprovação, considerando os componentes curriculares de maior necessidade.

A estratégia é realizada nas quatro últimas semanas letivas, com o objetivo de consolidar os conhecimentos e aprendizagens essenciais, que os estudantes precisam desenvolver para progredir em sua trajetória educacional.

Nessa ação, diferentes estratégias são possíveis para viabilizar o maior contato dos estudantes com os componentes curriculares, possibilitando rever e consolidar habilidades essenciais, como a oferta de reagrupamento, o redirecionamento do TUCa, a organização de monitoria entre os estudantes, estruturação de estações de trabalho, reorganização do horário e salas temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios e das defasagens de aprendizagem intensificadas pela pandemia do Covid19, a SME-Rio adaptou e inovou suas políticas e a gestão pedagógica, contando com o engajamento dos professores, coordenadores pedagógicos e das equipes gestoras das escolas na implementação das novas estratégias de recomposição.

Avanços na aprendizagem dos estudantes ao longo desses últimos três anos já vêm sendo observados nas avaliações e seus indicadores de resultados. Por exemplo, o percentual de estudantes com alfabetização em padrões de desempenho adequado e avançado correspondentes ao 1º ano do ensino fundamental de nossa rede estava em 62% em 2021, passando para 83% em 2022 e, em 2023, atingiu 87%, segundo as avaliações somativas externas de largo alcance que realizamos neste período (Prova Rio). Também pela avaliação de fluência leitora realizada no meio do ano letivo com alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental, registra-se ampliação significativa do percentual de estudantes no padrão leitor iniciante e leitor fluente. Em 2022 eram 38% dos estudantes do 2º ano e 55% do 3º ano, mas já em 2023 esses percentuais aumentam para 61% e 75%, respectivamente. Nesse mesmo sentido, outras evidências são obtidas pelas avaliações formativas que realizamos bimestralmente (ADRs) e que indicam a redução do percentual médio de estudantes no padrão de desempenho abaixo do básico para Língua Portuguesa e Matemática em todo o segmento dos Anos Iniciais, de 19% (2022) para 14% (2023), bem como, em todo o segmento dos Anos Finais, de 33% (2022) para 29% (2023). Da mesma forma observa-se o aumento percentual médio dos estudantes nos padrões adequado e avançado para Língua Portuguesa e Matemática em todo o segmento dos Anos Iniciais, de 63% (2022) para 68% (2023), bem como, em todo o segmento dos Anos Finais, de 37%

(2022) para 42% (2023). Importante destacar que o foco e empenho dos gestores e da comunidade escolar na busca ativa dos estudantes, no monitoramento diário da frequência e na implementação dos fluxos e rotinas de governança também têm sido fundamentais para tais resultados.

Finalmente, para enfrentar os desafios de aprendizagem históricos, agravados pelo fechamento das escolas durante a pandemia, somando ao quadripé da política pedagógica e às múltiplas estratégias de recomposição de aprendizagem, a SME-Rio inova e inaugura até 2024, 200 Ginásios Educacionais Tecnológicos, os GETs, integrando a abordagem STEAM (metodologia focado em Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) à proposta curricular, enfatizando a cultura *maker*, diversificando o cardápio de práticas pedagógicas que oportunizam o protagonismo dos estudantes, e incluindo a tecnologia como ferramenta para engajamento dos alunos e fortalecimento da aprendizagem, além da oferta de disciplinas eletivas tecnológicas (anos finais), componente de lógica de programação (anos iniciais) e projetos (ANDAR) para todas as escolas da rede.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, [2017.]. [Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 10 abr. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CPN no 6/2021. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2021.
- DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 859-870, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPLRjvFL9qs/>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Carioca. Rio de Janeiro: SME, 2019.
- SOARES XAVIER. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JLzr4qdx89rjrNXnydNcvcy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 abr. 2024.
- UNESCO; UNICEF; WORLD BANK. The state of the 2021 global education crisis: a path to recovery. Washington: World Bank Group, 2021. Disponível em <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36744> Acesso em: 10 abr. 2024.

EXPLORANDO NOVAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS PÓS-PANDEMIA: O CASO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, GOIÁS (2022-2023)

Edson Ferreira Alves¹

Fernanda Maria Siqueira Tavares²

Maria Goretti Quintiliano Carvalho³

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo novo coronavírus representou um divisor de águas na história contemporânea, afetando a estrutura da sociedade global e impondo desafios significativos em diversos setores, especialmente na Educação. O fechamento abrupto de escolas e a necessidade de migração para o ensino remoto não apenas expuseram, mas também ampliaram as disparidades educacionais existentes, levando à urgência de soluções inovadoras e eficazes para mitigar os impactos negativos sobre o aprendizado dos estudantes. Em resposta a essa crise sem precedentes, iniciativas específicas, como o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem em São Luís de Montes Belos, interior do Estado de Goiás, surgiram como estratégias fundamentais para abordar as lacunas educacionais exacerbadas pela pandemia.

O Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem, desenvolvido nas edições de 2022 e 2023, emergiu como uma resposta aos desafios impostos pelo contexto pandêmico, com o objetivo geral de recuperar e fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME). Com um foco nos anos iniciais do ensino fundamental, o Programa visava não apenas superar as defasagens

¹ Doutor em Educação (UFG). Professor (SME / São Luís de Montes Belos – GO).
CV: <http://lattes.cnpq.br/6718842318091615>

² Doutoranda em Psicologia (PUC-GO). Secretária Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos – GO. Professora (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/6677301213224466>

³ Doutora em Educação (PUC-GO). Professora (UEG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0144330782033440>

no conteúdo curricular causadas pelo período de aulas remotas, mas também reestabelecer uma base sólida para o desenvolvimento contínuo das habilidades essenciais e estruturantes em língua portuguesa e matemática, consideradas como conhecimentos base para o prosseguimento satisfatório da trajetória educacional dos discentes.

A metodologia adotada para a realização deste estudo de caso de São Luís de Montes Belos consiste em uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental dos relatórios finais do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem nas edições de 2022 e 2023. Esta metodologia possibilita uma compreensão consistente das estratégias implementadas, dos resultados alcançados e dos desafios enfrentados, permitindo uma avaliação crítica da eficácia das intervenções educacionais propostas. A análise documental, neste contexto, emerge como uma ferramenta para extrair *insights* significativos a partir dos registros oficiais do Programa, oferecendo referências para a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas e sua contribuição para o campo educacional.

Os documentos selecionados como *corpus* documental neste trabalho são de acesso público, de caráter oficial, produzidos pelos órgãos da administração municipal, como no caso das portarias e relatórios. Conceitualmente, Flick (2009) argumenta que os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais, o que corrobora com o objetivo desta pesquisa. Nesse sentido, segundo o autor supracitado, os documentos “devem ser vistos como dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados para objetivos práticos específicos, e não como dados ‘não-intrusivos’ no sentido de representarem dados sem viés” (FLICK, 2009, p. 237).

Assim, os documentos devem ser vistos como meios de comunicação que carregam, de certa forma, as influências do contexto e dos objetivos visados por meio de sua elaboração, pois são porta-vozes culturais, ideológicos e políticos. Por isso, orienta Flick (2009) que, ao analisar um documento, o pesquisador deve-se questionar: “quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento?” (p. 232).

Além disso, a escolha de São Luís de Montes Belos como campo de estudo proporciona uma oportunidade para explorar a implementação

de políticas educacionais em um cenário desafiador, contribuindo para o corpo de conhecimento sobre respostas educacionais em tempos de crise. A análise deste caso específico revela não apenas as potencialidades, mas também os limites das estratégias de recomposição da aprendizagem, oferecendo perspectivas que podem orientar futuras iniciativas tanto em contextos similares quanto em cenários educacionais mais amplos.

Especificamente, tem-se como objetivos específicos apresentar o desenvolvimento e organização do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem realizado na rede de ensino de São Luís de Montes Belos, Estado de Goiás; apresentar e analisar os resultados dos discentes; e, refletir sobre seus impactos como política pública e na aprendizagem estudantil.

Logo, como objeto deste estudo, emerge o cenário para uma investigação detalhada do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem, enfatizando sua relevância como estudo de caso no contexto pós-pandemia do Covid-19. Ao adotar uma abordagem metodológica focada na análise documental, este estudo visa contribuir de maneira significativa para a discussão sobre políticas e práticas educacionais capazes de enfrentar os desafios impostos por crises globais, com implicações diretas para a melhoria da qualidade e da equidade na educação.

DESENVOLVIMENTO

A concepção de Educação como um direito fundamental é amplamente reconhecida tanto nas legislações nacionais quanto nos tratados internacionais, estabelecendo um compromisso inalienável dos Estados em garantir o acesso e a qualidade da educação para todos os seus cidadãos. A Constituição Federal de 1988 do Brasil (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL/MEC, 1996), por exemplo, asseguram a educação como um direito de todos, impondo ao Estado a responsabilidade de prover e manter um sistema educacional inclusivo e acessível. Tristan McCowan (2013) argumenta que a Educação, como um direito humano, deve ser compreendida não apenas em sua dimensão legal, mas como um princípio moral fundamental que sustenta o desenvolvimento humano e a cidadania ativa.

No entanto, os desafios para a efetivação desse direito são significativos. Dados da Unesco (2016) indicam que milhões de crianças e adultos ao redor do mundo ainda são privados do acesso à educação básica, evidenciando uma crise educacional que limita as oportunidades de desenvolvimento individual e coletivo. A exclusão educacional, agravada por contextos de pobreza, conflitos e desigualdades sociais, perpetua ciclos de marginalização e pobreza, comprometendo o bem-estar e o futuro de grandes parcelas da população (UNESCO, 2016).

Nesse contexto, a recomposição da aprendizagem surge como uma importante estratégia para enfrentar os desafios impostos por crises educacionais, como a pandemia de Covid-19. Essa abordagem envolve um conjunto de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, destinadas a garantir que todos os estudantes, especialmente os mais afetados pela interrupção das atividades escolares, pudessem continuar seu processo de aprendizagem. A recomposição da aprendizagem alinha-se à garantia do direito de aprender e se desenvolver, constituindo-se como um meio de restaurar e potencializar o desenvolvimento humano interrompido pela crise. Logo, recompor as aprendizagens significa garantir, como direito, as habilidades e conhecimentos essenciais para que os estudantes em defasagem possam progredir em seus estudos em condições adequadas. Recompôr diferencia-se de recuperação, pois trata-se de garantir o que não tiveram acesso, ao passo que a recuperação visa reforçar conteúdos já trabalhados (ABE, 2022; VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021). A partir dessa diferenciação, esta pesquisa considera que

[...] o fracasso escolar não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. [...] a expressão “fracasso escolar” designa; as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta; ele encontra dificuldade em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, [...]. (CHARLOT, 2000, p. 17).

Dessa forma, o Programa estrutura-se nos pilares de garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), modulação de professores com reconhecida experiência em alfabetização, letramento e numeracia, ampliação do atendimento escolar no contraturno e estabelecimento de relações mais próximas entre escola-família. Assim, a garantia do direito à educação e o direito de aprender são fundamentais para o pleno desenvolvimento da cidadania, críticos e atuantes na sociedade. Iniciativas de recomposição da aprendizagem, fundamentadas em teorias educacionais sólidas e implementadas por meio de políticas educacionais efetivas, refletem o compromisso com a promoção da Educação como um direito humano fundamental.

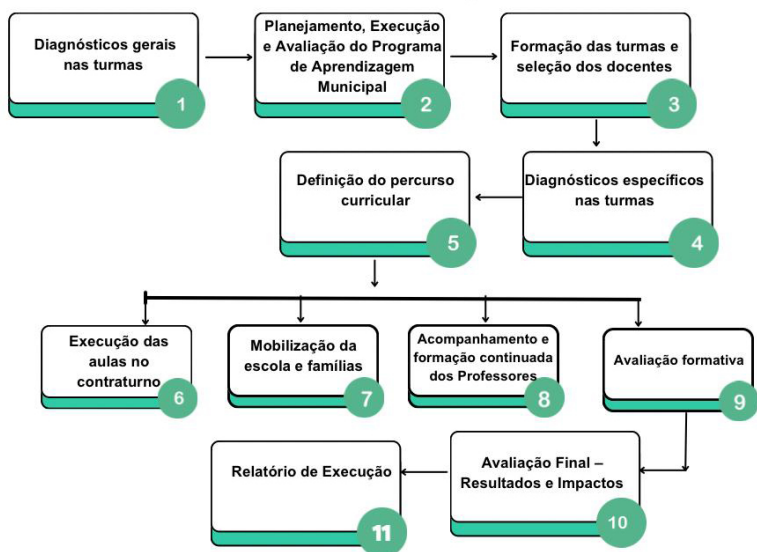
A CONFIGURAÇÃO E A EXECUÇÃO DO PROGRAMA

A implementação do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem na RME de São Luís de Montes Belos, conforme detalhado no projeto e no edital analisados, refletem uma resposta estratégica e bem-estruturada aos desafios educacionais impostos no pós-pandemia de Covid-19. Inicialmente, o Programa foi concebido com o objetivo de mitigar as lacunas de aprendizagem acentuadas pelo período de suspensão das aulas presenciais. A sua essência reside na sua abordagem holística, que não se limita à recuperação de conteúdos específicos, mas busca reforçar competências estruturantes em língua portuguesa e matemática, bases para o desenvolvimento subsequente dos estudantes.

O fluxograma a seguir apresenta as etapas de execução do Programa:

Figura 1. Fluxograma de execução do Programa de Recomposição da Aprendizagem (2002 – 2023)

FLUXOGRAMA DE PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM



Fonte: Elaboração própria.

A primeira edição do Programa foi regulada por meio da Portaria SME n.º 52/2022, de 15 de agosto de 2022. No ano seguinte, foi baixada a Portaria SME n.º 02/2023, de 06 de fevereiro de 2023, que manteve, praticamente, o mesmo conteúdo da versão do ano anterior. De forma geral, esses documentos estabeleceram como objetivos do Programa:

Art. 4º - O Programa tem como objetivos específicos:

I - Recompor as habilidades básicas em leitura, escrita, interpretação textual e quatro operações matemáticas (alfabetização, letramento e numeracia), constituindo o nível básico no ciclo de alfabetização;

II - Desenvolver estratégias diversificadas e lúdicas de alfabetização;

III - Intensificar estratégias dirigidas, individualizadas e em pequenos grupos, com foco na alfabetização;

IV - Promover o nivelamento dos estudantes em relação à idade-série correspondente (SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, 2022a).

Acompanha como anexo da Portaria o projeto que delinea os objetivos do Programa, destacando a importância de estratégias pedagógicas adaptativas que atendam às necessidades individuais de cada discente. A identificação dos estudantes mais afetados pelas interrupções educacionais e a focalização em suas necessidades específicas são aspectos-chave para o êxito das intervenções propostas. A Recomposição foi direcionada especialmente aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo a crítica fase de alfabetização e o impacto duradouro que essa etapa tem sobre a trajetória educacional dos educandos.

Para seleção dos professores, foi baixado edital interno específico delineando as diretrizes para a implementação das atividades de recomposição, estabelecendo critérios claros para a seleção de escolas, professores e estudantes participantes. Sobre a seleção dos docentes, a Portaria SME n.º 52/2022 estabeleceu que:

As aulas relativas à atuação do professor no Programa de Recomposição de Aprendizagem serão atribuídas em conformidade com o Plano de Carreira de Cargos e Salários do Magistério, na forma de horas-extras complementares, de acordo com a formação e perfil profissional e deverão atender aos seguintes requisitos:

- Professor Educação Básica – Anos Iniciais com licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior;
- Ser professor efetivo da Rede Municipal de Ensino;
- Demonstração prática de experiência em alfabetização, letramento e numeracia;
- O candidato deverá ter disponibilidade de lotação no meio urbano ou rural, conforme escala definida pela SME;
- A carga horária semanal cumprida pelo docente será de 13 (treze) horas semanais, sendo 02 (duas) horas diárias em atendimento direto aos estudantes – totalizando-se 10 (dez) horas de efetivo exercício, mais 03 (três) horas semanais computadas como horas-atividade direcionadas à planejamento, preparação de materiais e sistematização da avaliação. A complementação da carga horária terá vigência de setembro a novembro de 2022 (SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, 2022a).

Estabelecidos os critérios para formação das turmas e de seleção dos professores, o Programa visou oportunizar a ampliação do atendimento aos escolares em mais duas horas diárias no contraturno, formando turmas com, no máximo, 15 estudantes. Assim, além do período regular de aula, estes teriam mais esse tempo para retomarem as aprendizagens estruturantes, sendo direcionado às docentes orientações metodológicas de atividades lúdicas, concretas e explorando as múltiplas vivências dos sujeitos.

As unidades escolares tiveram que se adaptar a essa rotina, sendo os estudantes do matutino atendidos das 8h às 10h e do vespertino das 14h às 16h. Além de investimentos em pagamento dos professores e materiais didáticos, a Secretaria Municipal de Educação oportunizou transporte, alimentação e material escolar, sendo uma média mensal de R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais) partindo da rubrica de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

O monitoramento e a avaliação contínua do progresso dos estudantes são componentes que sustentam o Programa, permitindo ajustes e refinamentos das estratégias conforme necessário. Esse acompanhamento sistemático assegura que as intervenções sejam direcionadas às necessidades de aprendizagem dos educandos, maximizando o impacto das ações de recomposição. Ainda, os docentes são orientados a proceder a avaliações diagnósticas e formativas para início de cada nova etapa do Programa e no percurso das atividades escolares.

A implementação da Recomposição, nesse formato apresentado, representa um esforço colaborativo entre gestores educacionais, professores, estudantes e famílias. A participação ativa de toda a comunidade escolar foi fundamental para os resultados satisfatórios, destacando a importância da coesão e do engajamento coletivo nas iniciativas educacionais implementadas em 2022 e 2023.

RESULTADOS DO PROGRAMA

O relatório de 2022 destaca uma iniciativa pioneira, focada nos alunos dos 3º e 4º anos escolares do ensino fundamental, que enfrentavam significativas lacunas de aprendizagem em língua portuguesa e matemática. A abordagem estratégica, que priorizou a alfabetização e o letramento

numérico, refletiu uma compreensão profunda das necessidades urgentes desses estudantes. Os resultados demonstram um avanço significativo na aquisição dessas habilidades estruturantes essenciais, com a maioria dos participantes alcançando os níveis esperados de proficiência. À época, foram identificados 141 estudantes de 3º e 4º anos que ainda não liam ou não escreviam, ou seja, ainda não eram alfabetizados. Esse número representava um percentual de 21,5% das matrículas nesses anos escolares na RME. Considerando-se o ciclo de alfabetização, esses números indicavam o imenso gargalo de desigualdades educacionais frente ao direito de saber ler, escrever e contar.

Em 2023, a expansão do Programa para incluir alunos do 5º ano escolar e focar na preparação para a Prova Brasil representou uma evolução natural do compromisso com a educação de qualidade. Os dados indicam que essa abordagem ampliada resultou em melhorias notáveis na alfabetização e competências matemáticas, superando as expectativas e consolidando o sucesso da iniciativa.

Sendo incorporado ao Projeto Político-Pedagógico 2023 da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem – 2ª Edição teve seu regulamento baixado por meio da Portaria n.º 02/2023, de 06 de fevereiro de 2023. Naquele mês foi realizado o diagnóstico da situação de aprendizagem com foco em estudantes do 4º e 5º anos escolares, objetivando dar prosseguimento aos trabalhos realizados no ano anterior. Com a avaliação diagnóstica realizada pelas escolas, sob orientação do Departamento Pedagógico, no mês de fevereiro, foi possível identificar 145 estudantes com condições e déficits de aprendizagem que se enquadravam nos critérios do Programa. Esse número representou, à época, 26% de estudantes de 4º e 5º anos escolares de toda RME.

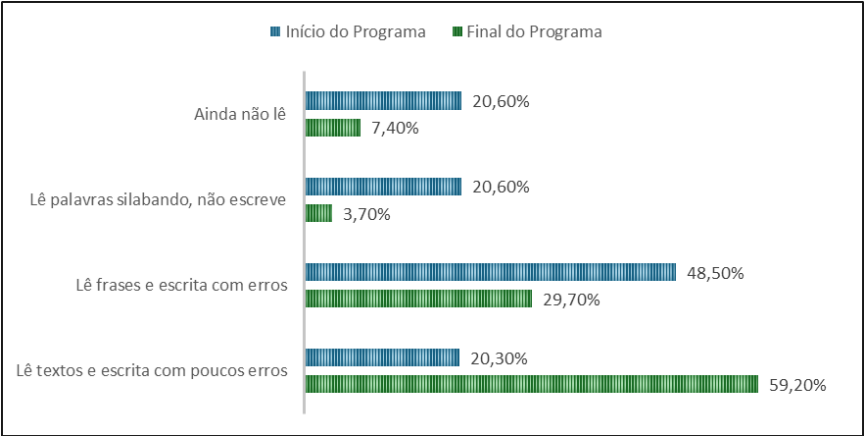
Nesse contexto, o relatório de 2022 registrou que 62% dos estudantes avaliados alcançaram a competência de ler textos e escrever com poucos erros, um indicativo positivo de alfabetização. Já a edição de 2023 viu esse número subir para 88,9%, demonstrando um incremento notável na eficácia do Programa em desenvolver habilidades de leitura e escrita. Em 2022, 75,8% dos estudantes conseguiram identificar números e realizar operações básicas de matemática, com 15,6% resolvendo pelo menos duas dessas operações. Em 2023, a análise dos dados mostra uma

melhoria, com uma ampla maioria (70,5%) dos estudantes avançando significativamente nas habilidades matemáticas, um reflexo do reforço nas estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas.

A elevação dos percentuais de estudantes que atingiram os objetivos de aprendizagem em ambas as áreas do conhecimento entre 2022 e 2023 sugere que as intervenções pedagógicas foram efetivas. Além disso, indica uma adaptação e resposta positivas dos estudantes às metodologias implementadas, reforçando a importância de práticas educacionais inovadoras e adaptadas às necessidades dos educandos.

Os dados consolidados no gráfico 1 demonstram o impacto e importância do Programa. Concluiu-se, na 2ª edição/2023, em outubro com um percentual de 88,9% de crianças alfabetizadas. Para um universo inicial total de praticamente todas não alfabetizadas, ao término do Programa, 59,2% das crianças já liam textos fluentemente e escreviam com poucos erros; 29,7% liam frases e escreviam com erros; 3,7% estavam no nível de leitura silabada de palavras, mas que ainda não escreviam. Das crianças ainda não alfabetizadas, 7,4% não conseguiram atingir os objetivos propostos e foram casos amplamente discutidos e avaliados no Conselho de Classe Final/2023. Acompanhando a totalização dos dados na faixa histórica estabelecida, no gráfico 1 constam os percentuais do desempenho dos estudantes no diagnóstico e na conclusão do Programa, meses de fevereiro e outubro na 2ª edição.

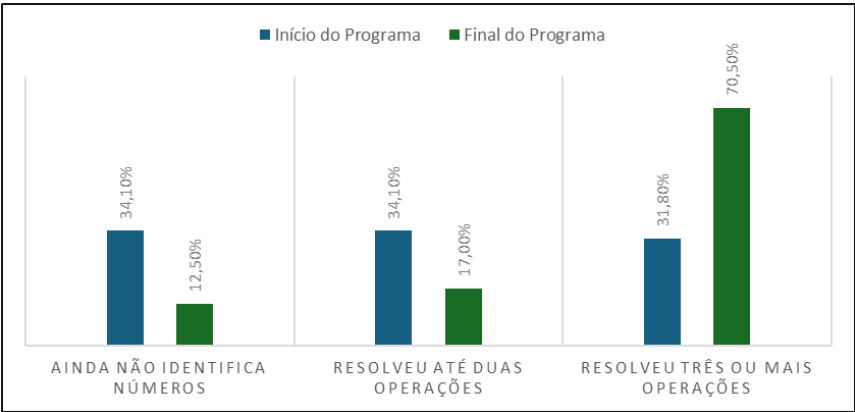
Gráfico 1. Evolução do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa (2023)



Fonte: São Luís de Montes Belos (2023b).

No que se refere às habilidades matemáticas, como a identificação de números e efetuação de cálculos de adição, subtração, multiplicação e divisão, no Gráfico 2 temos os resultados alcançados.

Gráfico 2. Evolução do desempenho dos estudantes em Matemática (2023)



Fonte: São Luís de Montes Belos (2023b).

Assim como ocorreu com as habilidades em língua portuguesa, os indicadores de matemática também foram positivos, pois 70,5% das crianças conseguiram identificar números (até centenas) e realizar ques-

tões com as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Dos avaliados, 17,0% identificaram números e conseguiram resolver pelo menos duas operações.

Um fator preponderante sobre os resultados da 2ª Edição do Programa refere-se ao desenvolvimento metodológico efetivado pelas docentes. Inicialmente, salienta-se a realização de diagnósticos sempre quando do ingresso de criança nova na turma, a fim de definir, conforme as suas necessidades, o melhor arranjo curricular a ser aplicado. Não se pretendia, na Recomposição, que as aulas de contraturno fossem complementos da aula regular, pois teríamos uma contradição conceitual, mas sim de ofertar conteúdos e desenvolver habilidades que ainda não haviam sido trabalhados e apreendidos. Emprego de metodologias ativas, aulas contextualizadas, realização de dinâmicas e gamificações, uso da literatura infantil entre outros, foram ações empreendidas pelas docentes a fim de que os estudantes despertassem o prazer por aprender e permanecer nas aulas.

Mesmo com os resultados positivos obtidos, considerando o direito de todas as crianças aprenderem, sabendo ao menos ler, escrever, interpretar, contar e fazer operações básicas, as 7,4% que ainda não liam e as 12,5% que ainda não conseguiram identificar números nem fazer operações devem ser pauta de ampliação de recomposição de aprendizagens a ser efetivada pelas unidades escolares em 2024.

Dispensou-se vários estudantes no percurso do Programa e outros, matrículas novas na unidade, após diagnóstico, foram incluídas, criando uma rotatividade de beneficiários. Essa rotatividade, que atingiu um percentual de 39% entre transferências e evasões, impactou os resultados finais, sendo que alguns estudantes, no curto período dos sete meses do Programa, passaram, por exemplo, por três escolas. Há, ainda, os casos de estudantes que vieram de outros municípios e os estrangeiros, especialmente venezuelanos, com poucas vivências com a língua portuguesa. Todavia, mesmo com um tempo menor, muitos desses casos conseguiram avançar no processo de alfabetização.

Apesar dos avanços, um relevante percentual de estudantes ainda enfrenta dificuldades significativas em ambos os componentes curriculares. Esses casos exigem atenção especial e estratégias de ensino personalizadas para garantir que todos os alunos alcancem um nível satisfatório

de competência. A continuidade do foco no desenvolvimento profissional dos professores e na avaliação formativa pode ajudar a abordar essas lacunas de forma mais eficaz. Pois, “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60).

A comparação entre as duas edições revela um aprimoramento na execução do Programa, com ajustes estratégicos que responderam às lições aprendidas no ano anterior. A capacidade de adaptar-se, refletindo sobre as experiências e integrando *feedbacks*, demonstrou a flexibilidade e a resiliência do Programa diante dos desafios contínuos impostos pós contexto pandêmico.

Além dos avanços acadêmicos, os relatórios sublinham a importância do apoio socioemocional oferecido aos estudantes, um aspecto fundamental para garantir não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar geral dos participantes. Essa abordagem holística reforça o entendimento de que a Educação vai além do aprendizado formal, abrangendo a formação integral do indivíduo.

Os resultados das 1ª e 2ª edições do Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem servem como um testemunho do impacto positivo que iniciativas bem planejadas e executadas podem ter na superação de lacunas educacionais. O progresso dos estudantes, evidenciado pelos dados de desempenho, reflete o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade, mesmo diante dos desafios sem precedentes.

A análise desses resultados contribui para um entendimento mais amplo sobre a eficácia das políticas educacionais em tempos de crise. O Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem de São Luís de Montes Belos estabelece um modelo replicável e sustentável de intervenção educacional, oferecendo *insights* valiosos para a formulação de estratégias futuras voltadas à garantia do direito à Educação e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa nasce da necessidade premente de cobrir lacunas educacionais significativas, amplificadas por um contexto global adverso, demonstrando a capacidade de resposta imediata da RME em São Luís de Montes Belos. A iniciativa, ancorada nos pilares do direito à Educação e do desenvolvimento integral dos estudantes, emerge não apenas como um mecanismo de recuperação, mas como um vetor de esperança e de renovação pedagógica.

Os resultados obtidos, como discutido na terceira parte do desenvolvimento, destacam o impacto significativo do Programa na melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes em áreas-chave como língua portuguesa e matemática. A comparação entre as edições de 2022 e 2023 revela não somente um avanço quantitativo nas métricas de sucesso, mas também qualitativo na capacidade de adaptação e de melhoria contínua das estratégias pedagógicas implementadas.

No entanto, é imperativo reconhecer que, apesar dos sucessos, desafios persistem, especialmente no que tange à inclusão e ao suporte a estudantes com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas. A necessidade de estratégias pedagógicas ainda mais personalizadas e inclusivas destaca-se como uma área crítica para futuras edições do Programa, garantindo que nenhum estudante seja abandonado.

As perspectivas para o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem são amplamente positivas, contudo, requerem uma reflexão contínua sobre as práticas adotadas e uma disposição para o aprimoramento constante. A integração de *feedbacks* de todas as partes interessadas - estudantes, professores, gestores e famílias - é fundamental para o seu refinamento, assegurando sua relevância e eficácia em um cenário educacional em constante evolução.

Em suma, o Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem exemplifica o compromisso com a excelência educacional em tempos de crise, evidenciando o poder da educação como ferramenta de transformação social. Este estudo, ao sintetizar a trajetória do Programa, sublinha a importância de iniciativas embasadas em sólidos fundamen-

tos teóricos e executadas com rigor e sensibilidade às necessidades dos estudantes, contribuindo significativamente para o campo da educação em contextos desafiadores.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo**. Cenpec: São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ARROYO, Miguel, G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel, G. ABRAMOXICZ, Anete (orgs.). **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 129-159.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MCCOWAN, Tristan. **Education as a Human Right**. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Portaria SME n.º 02, de 06 de fevereiro de 2023**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria Municipal de Educação, 2023a.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Portaria SME n.º 52, de 15 de agosto de 2022**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria Municipal de Educação, 2022a.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Relatório Final 2022 - Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria de Educação, 2022b.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS (Município). **Relatório Final 2023 - Programa Municipal de Recomposição da Aprendizagem**. São Luís de Montes Belos – GO: Secretaria de Educação, 2023b.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar: UNESCO, 2000.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Recomposição das Aprendizagens em Contextos de Crise.**
Vozes da Educação: junho de 2021. Disponível em: [https://www.institutonatura.org/
wp-content/uploads/2021/08/Levantamento_Internacional____Estrate%CC%81gias_de_
Recomposic%CC%A7a%CC%83o_das_Aprendizagens_VF_1.pdf](https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento_Internacional____Estrate%CC%81gias_de_Recomposic%CC%A7a%CC%83o_das_Aprendizagens_VF_1.pdf). Acesso em: 02 ago. 2022.

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE A RECOMPOSIÇÃO DE LACUNAS NA ALFABETIZAÇÃO, NO PÓS-PANDEMIA

Camila Alves de Oliveira¹

Gabriela Araújo²

Lina Maria Gonçalves³

INTRODUÇÃO

A leitura e escrita são essenciais ao desenvolvimento humano em todos os sentidos, ou seja, ler e escrever são habilidades fundamentais para a vida em sociedade. Inicialmente, cabe destacar que leitura não é apenas um processo de decodificação de símbolos linguísticos, envolve componentes como o reconhecimento de palavras e habilidades de compreensão leitora (Costa Val, 2006, p. 21). Em nossa sociedade os processos de leitura e escrita são fundamentais para a formação social, intelectual e emocional, contribuindo para o exercício da cidadania do aluno. A partir do letramento é que os alunos estabelecem uma ligação direta com seus pares, desenvolvem uma comunicação clara e objetiva, que ampara a vida escolar e a aprendizagem em todas as disciplinas e além delas.

Acompora e Ferreira (2020, p. 20) apontam que “a compreensão leitora é uma competência metacognitiva”, a qual pode ser “utilizada em várias áreas do conhecimento, sendo importante para o entendimento e aprendizagem dos conteúdos e conceitos”. Sendo assim, aprender a ler é um grande desafio para todas as crianças, pois é um processo que envolve muitas habilidades cognitivas “como a decodificação de palavras, aquisição de vocabulário, percepção, memória, bem como a compreensão das ideias do texto para a criação de modelos mentais e a compreensão do texto com base no contexto e no ponto de vista do leitor” (Santos; Capellini, 2020, p. 2).

¹ Graduanda em Pedagogia (UEMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/1305472233220095>

² Pedagoga (UEMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/5272464193516531>

³ Doutora em Educação (PUC-SP). Docente (UEMG). CV: <http://lattes.cnpq.br/3279517809220564>

As habilidades cognitivas se desenvolvem de forma individual, entretanto, a complexidade de fatores que interferem na alfabetização e no letramento, envolve outros campos de habilidades, uma vez que a leitura e a escrita se inserem “num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido” (Costa Val, 2006, p. 21).

Para os anos iniciais do ensino fundamental, o Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018, p. 224) destaca que “a ênfase recairá sobre o trabalho com as capacidades de leitura e produção de textos escritos e orais, bem como sobre aspectos da análise linguística necessários às práticas de ler, escrever, ouvir e falar”. Neste documento, as práticas de leitura e escrita estão organizadas em quatro eixos: leitura/escuta; produção de texto; Oralidade e Análise Linguística/semiótica (MINAS GERAIS, 2018, p. 221 - 222). Cada um dos eixos apresenta várias habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Percebe-se que a interação social exerce importante papel no desenvolvimento dessas duas habilidades essenciais, portanto o isolamento social pode ter comprometido seriamente tal desenvolvimento, para muitas crianças brasileiras. Durante a pandemia foi necessário adotar o ensino remoto emergencial, que acabou se prolongando por quase dois anos.

Além disso, o afastamento dos estudantes de suas professoras e colegas, a falta de interação, gerou outros graves problemas:

o afastamento social pode trazer danos à saúde mental e física, como de fato trouxe complicações para a saúde mental da grande maioria da população, o que ocasionou efeitos significantes ao estilo de vida, pois a interação com outras pessoas é indispensável ao ser humano, comparada ao consumo de alimentos, que é uma necessidade básica para sobrevivência (Baumeister; Leary, 1995 apud Jesus, 2021, p. 22).

Também, é importante destacar que o ambiente escolar é propício para aquisição de conhecimentos, pois nele ocorre a interação entre alunos e professores/as e a falta dessa interação durante o longo período de isolamento social, comprometeu muito. Sobre esta interação Souza Filho (2008, p. 270 e 271), fundamentado em Vygotsky (1984) aponta que:

(...) a aprendizagem não poderia ocorrer se não fosse por interação com os demais e com o ambiente cultural. Destacando que a aprendizagem está profundamente relacionada com o desenvolvimento. Ele considera o desenvolvimento cognitivo de fora para dentro, focaliza as funções do ambiente no desenvolvimento intelectual, ao advogar que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, gerando avanços nas zonas de desenvolvimento proximal, onde as interações sociais e o contexto sociocultural são elementos essenciais. (Souza Filho, 2008, p. 270-271).

A interação permite que alunos e professores/as construam conhecimento de forma coletiva, sendo subjetiva para cada um dos indivíduos, em que nessa interação, são compartilhados saberes e experiências, sendo cruciais para a aprendizagem dos indivíduos.

Assim, parece evidente que se o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita já enfrentavam dificuldades antes da pandemia e o ensino remoto, estas foram potencializadas pelos diversos motivos brevemente apontados. Neste complexo contexto, tornam-se indispensáveis políticas e práticas para recomposição de aprendizagens, retorno à ‘normalidade’ e desenvolvimento de habilidades essenciais para a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Em agosto de 2021 já surgiam propostas para a volta ao ensino presencial. Em algumas redes estaduais, municipais ou particulares aconteceram movimentos de retorno parcial às aulas, mas o pleno retorno aconteceu somente no ano de 2022. Com o retorno das aulas presenciais, as lacunas do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita se evidenciaram e com elas a urgência de estratégias para recompor a aprendizagem de alunos que não tiveram a oportunidade de aprender durante o período de ensino não presencial. Assim, cada localidade adotou uma medida de apoio ao professor em sala de aula.

Neste contexto, emergiu a seguinte questão norteadora da pesquisa das duas primeiras autoras, orientadas pela terceira: **quais são as lacunas no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, percebidas nos pós-pandemia por professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental e quais são as práticas pedagógicas adotadas por eles/as para recompor as aprendizagens necessárias a tal desenvolvimento?**

A busca por possíveis respostas ao problema citado foi guiada pelo seguinte objetivo geral: compreender as possíveis lacunas nas habilidades básicas de leitura e escrita dos alunos do 3º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na visão de professores/as da rede pública estadual ⁴, buscando desvelar as intervenções pedagógicas adequadas para recompor as aprendizagens necessárias à retomada de seu desenvolvimento. Assim, no desenvolvimento da pesquisa⁵, buscou-se: identificar, na perspectiva dos/as professores/as, as lacunas no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita de seus alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (alunos que cursaram pelo menos um ano escolar na modalidade de ensino remoto); descrever programas e/ou projetos destinados à recomposição das aprendizagens dos alunos, nos anos subsequentes à pandemia de Covid 19 (2022/2023); analisar as narrativas docentes sobre as lacunas no desenvolvimento de habilidades prioritárias de seus alunos, em decorrência do ensino remoto; analisar as narrativas docentes sobre as metodologias de ensino e intervenções pedagógicas utilizadas para recompor o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS: UMA EXPERIÊNCIA MINEIRA

O processo de recomposição das aprendizagens iniciou-se no ano de 2022, momento em que ocorreu o retorno às aulas presenciais. Desde então a SEE/MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) tem adaptado programas pedagógicos com o intuito de auxiliar os/as professores/as em suas práticas dentro da sala de aula.

Antes, porém, cabe resumir as ações empreendidas durante o período de ensino remoto, a saber os anos de 2020 e 2021. Em Minas Gerais, a SEE divulgou a resolução nº 4.310 de 17 de abril de 2020, que estabeleceu as orientações complementares para o regime especial

⁴O convite para participar da pesquisa foi enviado a uma média de 50 (cinquenta) educadores das 20 (vinte) escolas públicas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Divinópolis- MG. Destes, 24 (vinte e quatro) aceitaram participar, e o fizeram mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e gravação das narrativas.

⁵Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Divinópolis, sob **parecer consubstanciado**: 5.818.180 de 15/12/2022.

de atividades não presenciais e estabelece três eixos de atividades para serem seguidos durante o período de ensino remoto, tais como: o PET (Plano de estudos tutorados), o programa Se Liga e as redes sociais da SEE-MG:

O Plano de Estudos Tutorado (PET) é o conjunto de atividades semanais que contempla os Componentes Curriculares de cada ano de escolaridade, respeitando a carga horária mensal a ser vencida pelo estudante. Ele é organizado considerando as habilidades e competências previstas no currículo para cada ano de escolaridade. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2020).

O material foi entregue impresso a cada aluno matriculado. Para a realização das atividades os alunos contaram com a ajuda dos/as professores/as por meio de chats em aplicativos e com os vídeos gravados e online do Programa Se Liga. Durante o período e após solucionada todas as atividades, o PET era novamente entregue na instituição de ensino.

Em 2021, com a taxa de infecção pela Covid-19 diminuindo e com o avanço da vacinação contra o coronavírus em todo o Brasil, foi divulgada a Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021, que 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.

Em 2022, com o retorno total e efetivo das aulas presenciais, o SEE-MG deu início à adaptação do programa de Reforço Escolar. A iniciativa visa adicionar aulas extras de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos com maiores dificuldades de acompanhamento nas turmas, além dos estudos e da adaptação do PET para a criação do caderno “Materiais de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA)”. Este caderno, o MAPA, é um conjunto de materiais e estratégias elaborado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE/MG para auxiliar os/as professores/as nas práticas pedagógicas diárias.

Por fim, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), ancorada nas evidências de defasagem educacional, constata-
tadas pelas avaliações, estabeleceu o Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA) para apoiar as escolas estaduais em estratégias de ensino

com foco na recomposição da aprendizagem dos estudantes da rede estadual. No ano de 2023, foi publicada a Resolução SEE n.º 4.825, de 07 de março de 2023, assegurando os trâmites legais para a implementação do Plano de Recomposição de Aprendizagem, em 2023, nas escolas estaduais de Minas Gerais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes

Participaram da pesquisa narrativa oito (8) professores/as do 3º ano, oito (8) do 4º ano e cinco (5) do 5º ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais). Também participaram duas supervisoras e uma diretora escolar. Para a análise, cada uma recebeu uma numeração e doravante serão mencionados como P1, P2, P3 e assim sucessivamente até o P 24. Após tabulação, o conteúdo de suas narrativas foi organizado nas seguintes categorias e subcategorias: comunicação (leitura, escrita, escuta e fala), para além do desenvolvimento cognitivo e práticas pedagógicas adotadas para recompor as aprendizagens.

Categoria 1: Comunicação

As habilidades de comunicação são fundamentais para a aprendizagem, em todas as áreas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, elas precisam ser foco de atenção dos educadores, pois para aprender e, especialmente, para aprender a aprender, é preciso se comunicar. Esta etapa escolar é o momento propício para o desenvolvimento dessas habilidades, que envolvem: **leitura, escrita, escuta e fala**. Lacunas nas habilidades relativas à categoria *Comunicação* foram narradas pelos participantes (Quadro 1).

Quadro 2 - Ocorrências da categoria 1 nas narrativas

Categoria	Subcategorias	Participantes
Comunicação	Leitura	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9, P12, P13, P16, P17, P19
	Escrita	P1, P2, P4, P6, P9, P11, P15, P17
	Escuta	P8 e P15

Categoria	Subcategorias	Participantes
Comunicação	Fala	P1, P2, P3, P4, P5, P8, P9, P12, P13, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23 e P24

A análise do Quadro 1 evidencia as lacunas nas habilidades de leitura, ao retornarem do ensino remoto, apontadas por 12 participantes.

P1, P6 e P17, professoras de turmas do 3º ano, identificaram que “a pandemia pulou o processo de alfabetização dessas crianças [...]” (P6). P17 avaliou que em sua turma “metade tem uma defasagem muito grande. A metade praticamente não consegue ler [...] Tem uns que [...] nem silabando não consegue ler”.

Quanto à fluência da leitura, lacuna narrada por P4, sobre sua turma do quarto ano. “[...] no início do ano eles estavam tendo muita dificuldade na leitura [faltava] fluência da leitura, eles estavam lendo assim com bastante dificuldade”. Essa lacuna também foi identificada pela P5, em uma turma do quarto ano e por P9, no quinto ano.

P2 também identificou lacunas na leitura na turma no quinto ano. Segundo ela, “esses meninos [...] tiveram um prejuízo grande demais devido à pandemia. Percebo uma defasagem muito grande [...] na leitura”. Ainda sobre o quinto ano, P12 e P16 fizeram considerações acerca do “processo de leitura, que para mim é a base, a base de tudo, sem a leitura as outras matérias não vão ser consolidadas”. Essas lacunas na leitura, portanto, não se restringem às habilidades leitoras, mas podem comprometer toda a escolarização da criança.

Entretanto, estas lacunas não podem ser totalmente debitadas ao ensino remoto. Sobre esta vinculação das lacunas na leitura ao período pandêmico, P12 afirmou que “desde o ano de 2017, tenho percebido que as crianças estão indo para o Ensino Fundamental II com defasagem na aprendizagem”. Este é um fato preocupante, pois a capacidade de ler é “instrumento essencial para diversas aprendizagens [...], caso essa habilidade não seja adquirida completamente, pode causar danos em outras áreas” (Solé, 1998, p. 22).

E, se antes da pandemia já existia comprometimento e agora as crianças não estão lendo de forma minimamente fluente, antes de passar para o 6º ano, elas têm grandes chances de fracassar nas tentativas de

escolarização e talvez na vida. Fato é que as narrativas dos participantes explicitaram a existências de lacunas no desenvolvimento das habilidades de leitura, desde a decodificação e até um grande comprometimento da fluência e, conseqüentemente, da compreensão sobre o que se lê.

Entendendo que o processo de alfabetização não se separa do letramento e que ambos visam “formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem [...]” (Lerner, 2002, p. 27-28), pode-se afirmar que a formação destes estudantes foi profundamente comprometida pelo isolamento social e consequente ensino remoto, durante a pandemia. Autores como Soares (2000; 2003), Costa Val (2006) e Acompora (2020) corroboram estes resultados, tanto no que se refere à defesa da extrema importância da alfabetização e do letramento, como da urgência de investigações sobre o processo de sua aquisição, identificação de falhas ou lacunas ocorreram ao longo do caminho para podermos agir na recomposição de todas as fases, desde a decodificação até a compreensão plena do texto e seus contextos. Refletindo acerca da interpretação de texto, é importante destacar que além de interpretar um texto, as crianças também devem tirar seus próprios conceitos sobre o texto.

Já em relação às habilidades de escrita, oito (8) participantes apontaram lacunas como pontos críticos no desenvolvimento dos estudantes no retorno presencial pós-pandêmico. Foram abordados aspectos como “lentidão na escrita, troca de letras [...] muita dificuldade de ficar copiando textos do quadro” (P1), “dificuldades de ortografia” (P11), “dificuldade de transcrever o que eles viam do quadro, transcrever do quadro para o caderno” (P15). P6 esclareceu que as lacunas percebidas imediatamente foram “eles esqueceram o alfabeto, sílabas, frases, não sabiam como que começava a escrever no caderno”. P5 argumentou que no “quarto ano, as crianças já deveriam escrever textos com poucos erros ortográficos [...], com coerência, com bastante criatividade e não é o que eu vejo [mas sim] muita dificuldade, né, até para escrever frases, assim, erros muito grandes [de] ortografia, ponto, vírgula, eles não sabem usar”.

P2 relatou problemas de escrita no quinto ano “tenho aluno que, às vezes, escreve palavras que é com V, eles colocam F, às vezes é com F, eles colocam V, é aquela regra básica, do M antes do P e do B, eles

não respeitam”. Também indicou lacunas na acentuação de palavras e pontuação de frases. Já P1 ressaltou as lacunas na produção de texto, na estrutura do texto. E P4 acrescentou que tem percebido “bastante dificuldade para interpretar e escrever textos”.

As narrativas sobre as falhas na escrita apenas reforçam a interrelação entre os processos de ler e escrever. A escrita não é mais simples que a leitura. “Escrever envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas” (Costa Val, 2006, p. 19).

É essencial que todas as pessoas aprendam a escrever “a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades do ensino das línguas”. Assim, pode ter um papel importante na educação, como também na socialização (Dolz, 2010, p. 13).

Escuta e Fala

Também foi muito marcante as lacunas nas habilidades relativas à fala, apresentadas por 18 participantes, enquanto apenas duas mencionaram a escuta. Eles mencionaram que os estudantes apresentaram dificuldades em leitura, troca de letras, dificuldade na concentração e atenção, troca de letras em palavras simples, oratória e oralidade imatura, dificuldade em comunicação e compreensão, dificuldade na compreensão de linguagem, sem hábito em leitura, dificuldade em soletrar, dificuldade em transcrever e troca de letras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P12, P13, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23 e P24). Estas lacunas remetem às habilidades comunicacionais, pois um estudante que não se sente seguro na leitura e na escrita pode preferir não ler oralmente e deixar implícito o motivo.

Consoante a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 78-79), “a oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [, ou mediada]. É importante que a criança consiga falar e ouvir de forma compreensiva. Por isto, a oralidade “envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (p. 78).

Sem desenvolver as habilidades no eixo da oralidade, a criança poderá apresentar problemas na leitura e na escrita. “A fala tem um papel essencial na organização das funções superiores, pois a fala ajuda a criança a resolver suas tarefas práticas, ocorrendo a internalização” (Vygotsky, 2002 *apud* Duarte; Conte; Rios, 2018, p. 123).

Categoria 2: Para além do desenvolvimento cognitivo

As narrativas também revelaram outras lacunas no desenvolvimento de seus alunos, ao retornarem para as aulas presenciais. Destacaram principalmente as questões motoras e afetivas (Quadro 2).

Quadro 3- Ocorrências da categoria 2 nas narrativas

Categoria	Subcategorias	Participantes
<i>Para além do desenvolvimento cognitivo</i>	Desenvolvimento motor	P2, P4, P5, P6, P9, P11, P15, P16, P17, P22
	Desenvolvimento afetivo	P1, P2, P5, P8, P9, P15 e P19

MOTRICIDADE E PSICOMOTRICIDADE

As lacunas no desenvolvimento motor das crianças estiveram presentes nas narrativas de dez (10) participantes. Elas afirmaram que os alunos apresentaram dificuldade na escrita cursiva, no desenho da letra, falta de coordenação motora fina e grossa, além da falta de lateralidade.

A criança com o desenvolvimento motor defasado poderá apresentar problemas na leitura e escrita ou as dificuldades mencionadas pelas narrativas apresentadas. Afinal, área psicomotora é um campo de prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral da criança (*Le Boulch*, 1987 *apud* Andrade, 2014, p. 21).

Neste mesmo sentido, Peres e Cruz (2014, p. 141) destacam aspectos motores como “três fundamentos da escrita: domínio do gesto, estruturação espacial e orientação temporal”. A escrita pressupõe uma direção gráfica, isto é, escrevemos na horizontal da esquerda para a direita”. Ainda segundo os autores, “na alfabetização, a psicomotricidade abrange um campo preventivo e construtivo” (p. 148).

Ao escrever necessitamos das mãos, portanto do conhecimento corporal e das noções motoras para desenvolver as habilidades necessárias na alfabetização. E as crianças que ficaram tanto tempo em casa, sem se exercitar adequadamente, sem frequentarem a pré-escola, sem interagir com os/as professores/as e exercitarem as habilidades em geral, apresentaram lacunas em seu desenvolvimento cognitivo, mas também nos aspectos motor, social, psicológico e afetivo.

AFETIVIDADE

O distanciamento durante o período pandêmico ocasionou perdas nos campos afetivos, pois com o ensino remoto, os estudantes sentiram falta do contato com o professor e com os demais colegas. Para os participantes P1, P2, P5, P8, P9, P15 e P19, o pós-pandemia também apresentou lacunas no campo socioemocional das crianças.

Segundo P1, “São crianças muito inseguras, crianças muito intolerantes. Então assim, a gente vê a diferença das crianças, porque eu sempre trabalhei com terceiro ano. Então, uma imaturidade deles, você vê, tudo é questão da agressividade, ficaram muito mais agressivos, não conseguem dialogar para resolver os problemas”. Podemos observar que as emoções completam os indivíduos, influenciando na tomada de atitudes e na maneira como cada ser reage à determinada situação.

P14 apontou a subjetividade de dois alunos, em que ela diz “em minha turma do quarto ano há dois alunos com defasagem significativa na aprendizagem, pois estão no nível silábico de escrita. Ambos não têm acompanhamento diário dos pais na realização das tarefas escolares e os pais não deram a devida atenção e importância aos pedidos de encaminhamentos necessários aos filhos pela escola”.

Para P19, “os alunos apresentaram várias lacunas na aprendizagem primeiramente os alunos tiveram que reaprender a frequentar as aulas, se adaptar à rotina escolar: uso de máscaras, distanciamento, etc. [...] Foram momentos de muitas dificuldades e medo do desconhecido, principalmente devido aos sintomas gripais, o que afetou diretamente o emocional das famílias, dos alunos e funcionários”. Conforme a criança se desenvolve, a sua sensibilidade também se amplia. Durante este processo, o contato com o ambiente exerce influência determinante no desenvolvimento emocional.

Considerando que as emoções estão ligadas a diversas variáveis que influenciam no surgimento e na manutenção de comportamentos desejados, “as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental” (Wallon, 1968, p.149-150 *apud* Silva, 2017, p. 29).

Corroborando os estudos de *Gratiot-Alfandéry* (2010), precisamos lembrar o papel das emoções para unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, para gerar desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência, ou seja, aprendizagens desejadas. Assim, cada emoção vivenciada pela criança (ou a ausência delas) produz diferentes atitudes, sendo importante considerar os fatores externos como desencadeadores das emoções na infância.

Categoria 3: Práticas pedagógicas adotadas para recompor as aprendizagens

As práticas pedagógicas de recomposição são estratégias utilizadas a fim de sanar as dificuldades de aprendizagem provenientes do distanciamento social durante o período pandêmico, narradas pelos participantes, conforme Quadro 3:

Quadro 4 - Ocorrências da Categoria 3 nas narrativas

Categoria	Subcategorias	Participantes
Práticas pedagógicas adotadas	Adaptação de atividade	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23 e P24
	Trabalho colaborativo	P1, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P17, P23

Como evidenciado no Quadro 3, todos os participantes narraram as adaptações de atividades para a recomposição de habilidades no desenvolvimento educacional de leitura e escrita, tais como: reforço escolar no contra turno, atividades com materiais concretos e jogos, atividades lúdicas, leituras dinâmicas, agrupamentos temporários, projetos de leitura, plano de recomposição das aprendizagens do governo e atividades diferenciadas e individuais.

P7 relatou o seguinte: “trabalhamos com um projeto de leitura, toda semana eles levam um livro, com uma atividade em relação a este livro, fazemos a mobilidade uma vez por semana e o reforço escolar no contra turno”. P9 também ressaltou acerca do projeto de leitura, e acrescentou as “atividades diferenciadas com esses alunos. [...] fazemos vários jogos do processo de alfabetização, onde se realiza palavras, frases, pequenos textos para a gente tentar amenizar ou até mesmo resolver esse processo de alfabetização”.

P18 narrou que “após a avaliação diagnóstica foram adotados materiais de recomposição pedagógica com uso de jogos, brincadeiras e vídeos”. P19 mencionou que, logo que as aulas voltaram a presencialidade, a escola deu início aos “agrupamentos temporários, projetos pedagógicos de leitura, projeto de disciplina comportamental e jogos pedagógicos [...]”.

Ainda segundo P19 “[...] no segundo semestre de 2023 começaram as atividades elaboradas estrategicamente através do Plano de Recomposição das aprendizagens (PRA)”. Criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) é um programa que busca preencher as possíveis lacunas decorrentes do distanciamento social durante a pandemia de Covid-19.

De acordo com P20, foram realizados trabalhos “com projetos voltados para a alfabetização, projetos com nível de primeiro ano (habilidades e competências). O governo disponibilizou o PRA (Plano de recomposição da aprendizagem) para o segundo semestre, visando trabalhar habilidades do primeiro ano, em que uma semana no mês, os/as professores/as desenvolviam essa atividade em sala de aula”.

Também foi muito apontado o trabalho colaborativo pelos pais, responsáveis e demais profissionais da escola, indicado por quatorze (14) participantes. Assim, em relação ao trabalho colaborativo, algumas professoras indicaram o auxílio dos demais profissionais da escola, em que P1 enfatizou que “contamos com a bibliotecária, que pega os alunos duas vezes na semana nos horários vagos dela, enquanto ela não dá aula de biblioteca, ela tem horário de reforço”.

Desse mesmo modo de trabalho colaborativo, P5 argumentou “Lá na escola tem uma profissional específica para fazer o apoio pedagógico [...] Cada professor vai selecionar alguns alunos da sala dele, que apresentam dificuldades mais gritantes e [a professora de apoio] vai trabalhar específico com a dificuldade de cada aluno [...]”. P6 também destacou este trabalho em pequenos grupos “temos o reforço duas vezes na semana com a eventual, ela fica uma hora com cada grupo, porque nós separamos esses meninos por grupos, [conforme o nível de alfabetização]. Nessa mesma ideia, P8 explicou que “foi feita uma seleção dos casos mais gritantes da turma do 4º ano 2, esses que não codificavam e decodificavam”. P9 também destacou o trabalho da eventual no “acompanhamento mesmo em cima da leitura e da escrita”. Ainda, P11 ressaltou “houve intervenção pedagógica com auxílio das eventuais da nossa escola, buscamos facilitar a aprendizagem, resgatar a autonomia e autoconfiança dos alunos”.

Outra ação tomada pelas escolas foi o trabalho colaborativo com as famílias. P1 explicou que “para sanar essas dificuldades, a gente chama as famílias...”. P5 afirmou que “a gente também aconselha os pais a colocarem aulas particulares, se possível... é um processo, assim, que precisa da família, né, eu gosto sempre de trazer a família para o nosso lado”. Também, P9, P10, P15 e P17, apontaram “a comunicação com os pais ou responsáveis. “Chamamos a família e explicamos a situação e pedimos muita ajuda, que a família possa nos ajudar para o bem do filho, para o bem do aluno” (P10).

É possível constatar que as práticas pedagógicas de recomposição, narradas pelas participantes, são coerentes com a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, instituída pelo decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022. É importante destacar que os conceitos de recuperação e recomposição de aprendizagens são distintos. A recuperação demanda reforço escolar e se constitui de práticas e de ações voltadas para a retomada e/ou aprofundamento de um conteúdo e/ou habilidade não aprendida integralmente (Oliveira; Cruz, 2016), assim, o reforço objetiva “suprir determinadas carências de aprendizagem, com intuito de montar uma base para a superação das dificuldades nos ambientes escolares” (Almeida, 2021, p. 24)

A recomposição, por sua vez, trata do desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos, mas também da superação de lacunas motoras, cognitivas e socioafetivas não trabalhadas durante o ensino remoto. Portanto, a realização de um diagnóstico e atendimento individualizado são essenciais. De todo do modo, a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, apesar de defender “avaliações Diagnósticas e Formativas, [...] a reorganização dos estudantes em grupos com dificuldades similares de aprendizagem e [...] realização de acompanhamento individualizado”. E defender o emprego de “material pedagógico adequado, sob a orientação de profissionais especialmente formados para essa finalidade” (BRASIL, 2022), refere-se à recuperação, como se não houvesse diferença conceitual. Para efetivar a recomposição das aprendizagens, seria necessária uma reorganização curricular, além das práticas pedagógicas propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho cabe retomar a questão norteadora para dar-lhe respostas, mesmo que provisórias: quais são as lacunas no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, percebidas nos pós-pandemia por professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública estadual de Divinópolis, e quais são as práticas pedagógicas adotadas por eles/as para recompor as aprendizagens necessárias a tal desenvolvimento?

As principais lacunas no desenvolvimento identificadas nas narrativas dos participantes podem ser assim sintetizadas:

1. Lacunas na comunicação: leitura, escrita, fala e análise linguística;
2. Lacunas na motricidade: traçados das letras, escrita da esquerda para a direita, organização dos cadernos, etc.;
3. Lacunas no campo socioemocional.

Já as práticas pedagógicas adotadas destacaram o trabalho colaborativo entre os profissionais das instituições e do apoio familiar, parcerias fundamentais no processo de desenvolvimento da recomposição das aprendizagens, por meio de metodologias adaptadas, tais como projetos

interdisciplinares e de leitura, trabalhos lúdicos individuais e coletivos, atividades em extraturnos, adaptações curriculares e da implementação das atividades desenvolvidas dentro do plano de recomposição das aprendizagens do governo estadual.

Diante do exposto, é perceptível que a formação dos estudantes foi profundamente comprometida pelo ensino remoto durante a pandemia, evidenciando a necessidade de um maior desempenho do Estado no apoio às instituições, na valorização da educação e no compromisso com a nova realidade imposta pelo período de isolamento social.

Por fim, vale ressaltar o quanto as pesquisas sobre a nova realidade educacional no pós-pandemia são necessárias e urgentes, visando uma ampla compreensão do contexto educacional e das funções dos educadores, do Estado e da sociedade em geral. Ademais, o processo de recomposição das aprendizagens precisa ser intensificado e continuar nos próximos anos escolares, bem como as pesquisas acerca da temática, visto que a partir desse estudo ficou evidente as várias vertentes para prováveis temas de estudos e pesquisas futuros.

REFERÊNCIAS

- ACAMPORA, Bianca Isabela; FERREIRA, Silva. **Neurociências & aprendizagem: metacognição, criatividade e competências para compreensão leitora**. Pimenta Cultural, 2020.
- ALMEIDA, M. R. de O. **O reforço escolar: estratégia de política educacional para auxiliar o processo de ensino aprendizagem no município de Igarapé Grande - Maranhão - Brasil**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2021.
- ANDRADE, Anderson Rosa. **Análise do desempenho em escrita, desenvolvimento motor e autoconceito em estudantes do ensino fundamental**. 2014. 67 f. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação, Univás, Pouso Alegre, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Terceiro eixo da Política Nacional para recuperação das aprendizagens dará atenção individualizada a estudantes e suas famílias**. Brasília–DF: Ministério da Educação, 03 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 11.079**, de 23 de maio de 2022. Brasília–DF, 2022.
- BRASIL. **Resolução SEE n.º 4.825**, de 07 de março de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 5 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. 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.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é ser alfabetizado e letrado? 2006. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DOLZ, J. *et al.* **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas–SP: Mercado de letras, 2010. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/dolz_1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

DUARTE, Lucimara Ribeiro; CONTE, Elaine; RIOS, Míriam Benites; As relações teórico-práticas de letramento e alfabetização na educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.1, p. 113-127, janeiro/abril 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/download/41226/pdf/>. Acesso em: 30 set. 2023.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores, 2010. 134 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

JESUS, Pamala Tainan Nascimento de. **Impactos Educacionais Causados pela Pandemia**. 2021.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. 2020. **Confirma primeiro caso da doença**. Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br> Acesso em: 05 jul. 2023.

OLIVEIRA, J. C.; CRUZ, M. A. S. Reforço escolar: um aliado para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM): Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, XII., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: SBEM, 2016, p. 01-12.

PERES, Tacyana Silva; CRUZ, Mônica Aparecida de Oliveira; Psicomotricidade no processo de alfabetização da criança. **Perspectivas em Psicologia**, v. 18, N. 2, Jul/Dez 2014, p. 136-152.

SANTOS, Bianca dos; CAPELLINI, Simone Aparecida. Perfil do desempenho em habilidades metalinguísticas e leitura de escolares com dislexia, dificuldades e transtornos de aprendizagem. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 371-379, dez. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Se liga na Educação**. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/cadernos-mapa>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, Ricardo Francelino, **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2017. 162 f.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade. **Rev. Diálogo Educ**, p. 265-275, 2008.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro**. Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afetamilhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acesso em: 22 jun. 2022.

REORGANIZAR CAMINHOS: TODOS TÊM DIREITO A APRENDER

Fernando Padula Novaes¹

Larissa de Gouveia Fraga²

O médico, sisudo, taciturneou: o miúdo não teria, por acaso, mais versos?

O menino não entendeu.

— Não continuas a escrever?

— Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida — disse, apontando um novo caderninho

— quase a meio. (COUTO, 2004)

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 e o momento de isolamento social em 2020 escancararam questões relacionadas à educação que já eram preocupantes desde antes de 2019. Discussões quanto às finalidades da escola e à garantia de direitos de aprendizagem aos estudantes são alvo de acadêmicos, estudiosos, políticos e educadores desde o século XX, sobretudo nas reflexões a respeito dos processos de democratização da escola pública brasileira.

A função da escola já foi, por muitos, defendida como simples preparação para a vida ou para o mercado de trabalho. Esta visão instrumentalista da escola tem sido, por pesquisas nos campos da educação, ciências sociais, humanas e psicologia, deslocada para uma visão mais social, materializada em concepções de currículo integradoras.

A influência de John Dewey e Émile Durkheim, no Brasil, desembocou no Movimento Escola Moderna na década de 1930, incluindo nas pautas educativas o olhar para os sujeitos em sua integralidade e a defesa de que a educação precisa constituir-se de práticas não mecanizadas, nem engessadas, garantindo processos de ensino engajados com a própria vida.

¹ Mestrando em Cidades Inteligentes e Sustentáveis (UNINOVE). CV: <http://lattes.cnpq.br/1979784023815046>

² Pedagoga (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/9299802998723504>

A maior parte de nós admite prontamente que seria desejável que a escola fosse um lugar onde a criança vivesse realmente e adquirisse uma experiência de vida que, sem deixar de lhe proporcionar prazer, possuísse um significado próprio e inteligível. Todavia, ouvimos em seguida esta interrogação: Partindo destes pressupostos, como é que a criança adquirirá a informação necessária; como é que ela assimilará a disciplina exigida? A verdade é que se chegou a uma situação em que aos olhos de muitas, senão da maioria das pessoas, os processos normais da vida são incompatíveis com a aquisição da informação e disciplina. (DEWEY, 2002, p. 56)

O necessário olhar para a finalidade da escola, materializada em sua organização, tanto de espaços, tempos e materialidades, quanto, e sobretudo, dos processos de ensino e aprendizagem, já era, portanto, latente nas discussões no campo educacional.

Reorganizar os processos de ensino e aprendizagem, por meio de práticas desafiadoras e, verdadeiramente, significativas, tornou-se ainda mais necessário no fim do século XX e início do século XXI, no Brasil, com a democratização do acesso à escola. O avanço quantitativo e o acesso de todas as crianças e estudantes à Educação Básica não foi acompanhado, na mesma proporção, por sua progressão qualitativa, crianças e estudantes da Educação Básica pública tivessem seus direitos de aprendizagem garantidos, torna-se ainda mais desafiador depois de um período de isolamento social.

NECESSIDADES NUM MOMENTO DE CRISE

Durante a pandemia, as escolas brasileiras estiveram entre as que ficaram, por maior tempo, fechadas. Os índices relacionados à violação de direitos básicos, como trabalho infantil e exclusão escolar, foram agravados. Estima-se que o Brasil é o segundo país em número de órfãos pela crise sanitária. No contexto mundial, até 70% das crianças de 10 anos apresentam dificuldades na proficiência leitora e escritora, principalmente quanto às capacidades de compreensão, porcentagem muito ampliada em relação aos 53% pré-pandemia. Todos esses dados, organizados em relatório da UNESCO e UNICEF, revelam a gravidade deste momento de crise (UNESCO e UNICEF, 2021). Crise social, econômica e, sobretudo para o nosso objetivo aqui, educacional.

Muitos escritos e pesquisas sobre os desafios da educação no pós-pandemia destacam as perdas irreparáveis nas aprendizagens dos estudantes. Todos os dados citados são alarmantes e têm sido alvo de iniciativas importantes com vistas à garantia das aprendizagens. Porém, tratar de perdas irreparáveis, do ponto de vista educativo, é simplificar uma questão que, na realidade, é muito mais complexa. Contrariando essa visão, sem desconsiderar as perdas para as aprendizagens, destacamos a plasticidade para aprendizagem e as potencialidades apresentadas pelos estudantes como ponto de partida para enfrentarmos o problema, que, como já vimos, não é novidade, mas sim, intensamente agravado pela pandemia.

A educadora e especialista em alfabetização, Regina Scarpa, em reportagem do *Centro de Referências em Educação Integral*, tratando do retorno à escola após o período de isolamento social, afirma:

Quando se fala em educação e formação de seres humanos, pode-se falar em perdas, mas irreparáveis nunca, porque há uma plasticidade nas possibilidades cognitivas, sociais e afetivas dos sujeitos de se adaptar e de aprender sempre. Do contrário, o educador abre mão de confiar na potência das crianças e adolescentes de se desenvolverem. (MATUOKA, 2021).

O trabalho para garantir a Recomposição das Aprendizagens é objetivo de todos os que acreditam na educação e lutam por ela, sobretudo a educação pública. Assim, trataremos de ações essenciais para que as defasagens aprofundadas pela pandemia sejam superadas por todos os estudantes.

O professor Marcelo Neri, em estudo da Fundação Getúlio Vargas, mostra como, durante a pandemia, as altas taxas de evasão escolar entraram em queda entre os jovens de 15 a 29 anos, o que representou uma queda de 62,2% em 2019, para 57,95% em 2020. Conforme o autor, isso se deu pela “combinação entre falta de oportunidades de inserção trabalhista com menor cobrança escolar (presença e aprovação automáticas)” (NERI, 2021, p. 18). O desafio enfrentado pelas escolas, que para o autor precisam se aproveitar deste contexto e oferecer estratégias diferenciadas de ensino e assimilar as novas tecnologias no cotidiano escolar, é engajar esses estudantes em situações de aprendizagem que sejam verdadeiramente significativas, garantindo o vínculo com a instituição e, principalmente, a construção de saberes.

Sendo assim, percebe-se o quanto é necessário, partindo do mapeamento das potencialidades, reorganizar as ações de atendimento aos estudantes para, não apenas garantir sua permanência na escola, mas, sobretudo, o acesso a situações potentes e inovadoras de aprendizagem.

Todo esse contexto exige a formulação de um conjunto de políticas públicas no campo educacional que atendam esses estudantes em sua integralidade, garantindo, mais do que o acesso, a conquista efetiva de direitos, sociais e de aprendizagem.

Implementar ações com foco na Recomposição das Aprendizagens, definindo metas, programas e procedimentos, que tem sido preocupação constante para as Redes de Ensino desde a democratização da Educação Básica no Brasil, é, agora, inegociável.

Assim, tem sido essencial retomar os processos de ensino e aprendizagem, porém, numa perspectiva de educação para além da mecanização, superando a lógica da educação bancária, rebatida por Paulo Freire, de forma a valorizar o estudante em sua integralidade, como sujeito social, histórico, multidimensional e competente.

Para isso, políticas públicas educacionais precisam desembocar em ações educativas que considerem o professor como profissional que reflete sobre sua prática; conhece as potencialidades e necessidades de seus estudantes; pesquisa os processos de ensino e aprendizagem para produzir planejamentos didáticos ajustados aos saberes de seus estudantes; e, assim, produz conhecimento didático, apoiando a produção de conhecimentos por seus estudantes, numa relação de duplo-protagonismo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

Considerando, portanto, todo o contexto histórico, social e educacional, articulado numa perspectiva de educação integral e equitativa,

comprometida com a garantia de direitos aos estudantes, afirmamos que as iniciativas que têm sido implementadas, por meio das políticas públicas educacionais, precisam estar ancoradas neste compromisso ético.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: POSSIBILIDADE MAIS QUE NECESSÁRIA

Falar em Recomposição das Aprendizagens é mais do que tratar de minimizar os danos, causados pela pandemia, às aprendizagens dos estudantes, mas organizar estratégias diversificadas para que as origens das dificuldades sejam observadas e remediadas, isso do ponto de vista das desigualdades sociais, mas, sobretudo, no campo educativo.

O professor José Carlos Libâneo, em 2012, referenciando o professor António Nóvoa, já refletia sobre o aprofundamento das desigualdades entre os sujeitos ricos e pobres, principalmente quanto ao acesso ao conhecimento. Para o autor, o avanço das desigualdades se dá no campo da vida cotidiana, falando de acesso a bens materiais e tecnológicos, mas, também, na educação. Escolas particulares, para crianças de elite, ampliaram o uso das tecnologias, enquanto a escola pública assumia, cada vez mais, um caráter de assistência social e acolhimento, extremamente necessários, mas que, em alguns casos, acabaram deixando as aprendizagens em segundo plano (LIBÂNEO, 2012).

Assim como tratado na primeira parte deste texto, a dualidade apresentada por Libâneo foi, também, agravada pela pandemia, principalmente pelas dificuldades de acesso ao ensino remoto ofertado pelas escolas. As ações com vistas à Recomposição das Aprendizagens precisam, portanto, considerar tal contexto.

Garantir políticas públicas para o acesso de qualidade à escola e a efetivação de direitos, em todas as esferas de vida do estudante, é primordial para os processos de Recomposição das Aprendizagens. A execução de políticas sociais e de saúde é direito essencial dos estudantes, mas a garantia de direitos de aprendizagem é a responsabilidade fim da escola.

Com este objetivo, as redes públicas de ensino têm empenhado esforços no mapeamento das defasagens de aprendizagem, realizando avaliações diagnósticas, para organizar estratégias de recomposição elaboradas a partir dos dados reais dos estudantes. Tais estratégias têm

sido organizadas no turno regular de aulas dos estudantes, por meio de ações de recuperação contínua, e no contraturno, ofertadas com ações de recuperação paralela, de forma presencial ou híbrida, na modalidade à distância (*online*).

Para o sucesso dessas ações, as iniciativas que envolvem a Recomposição das Aprendizagens precisam considerar a elaboração de planejamentos didáticos potentes, articulados às demandas dos estudantes e que ofereçam desafios ajustados a seus saberes, para o engajamento e aprendizagem significativa, favorecendo a progressão real das aprendizagens. Sendo assim, as iniciativas organizadas pelas redes de ensino precisam investir na formação continuada dos professores.

As redes de ensino podem, por exemplo, ofertar sugestões de planejamentos que inspirem os professores em seu fazer diário. Porém, a simples reprodução de planos de aula não garante aprendizagem, já que planos não produzidos pelos docentes, que estão no contato direto com os estudantes, podem não corresponder à oferta de situações que atendam suas dificuldades. Este é um dos motivos porque a formação continuada de professores é ação essencial para a Recomposição das Aprendizagens, tendo o objetivo de favorecer a reflexão sobre a prática docente, situações de análise de dados de aprendizagem e sua articulação ao planejamento didático.

Portanto, o investimento na qualificação profissional está diretamente conectado ao avanço e garantia das aprendizagens dos estudantes. Os professores desempenham um papel fundamental na mediação entre os estudantes e os objetos de conhecimento e conteúdos a serem aprendidos. A formação docente, ancorada na reflexão sobre a prática, favorece a construção de saberes didáticos e apoia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, que podem tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. E se a relação entre a formação em serviço e a qualificação do trabalho docente já é essencial, quanto mais ao se tratar de Recomposição das Aprendizagens.

Além disso, os processos de formação em serviço precisam contemplar, também, gestores pedagógicos, com o objetivo de apoiar as ações de acompanhamento na escola. Tais ações precisam considerar tanto o desempenho profissional dos educadores, quanto a progressão das aprendizagens dos estudantes. Sendo assim, Coordenadores Pedagó-

gicos, Diretores de escola e Supervisores Escolares desempenham papel fundamental nos processos formativos e de acompanhamento, atuando com o objetivo de garantir as condições necessárias para a efetivação de uma educação pública de qualidade, por meio da organização de um Projeto Político Pedagógico consistente. Isso se efetiva na elaboração de metas de aprendizagem tangíveis, na organização de tempos, espaços e materialidades para que todos os estudantes aprendam e se desenvolvam, numa escola acolhedora e necessária, no sentido de garantir uma educação não apenas instrumentalista, mas significativa e real, para a atuação plena na sociedade.

É imprescindível, portanto, a construção de uma cultura de acompanhamento das aprendizagens, que deve ser compartilhada pelo professor da turma, a equipe escolar e gestores, incluindo, também, a comunicação da progressão das aprendizagens com as famílias e responsáveis.

A garantia dos processos de Recomposição das Aprendizagens necessita, portanto, de um corpo consistente de iniciativas, que vão desde a elaboração de políticas públicas para a garantia de acesso, permanência e condições necessárias para a efetivação de uma educação pública de qualidade, a atuação das lideranças pedagógicas que estão diretamente ligadas a cada unidade educacional, o fortalecimento dos processos de formação continuada e qualificação profissional, até o trabalho pedagógico de professores e demais educadores que trabalham diretamente com os estudantes.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

A organização dos processos de ensino e aprendizagem precisa considerar o planejamento de procedimentos didáticos que estimulem a reflexão e a interdisciplinaridade, buscando a integração de diferentes saberes e experiências, para promover uma aprendizagem mais significativa e transformadora. Essa necessidade é intrínseca à Educação Básica e, para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, que se acumularam durante a pandemia, faz-se ainda mais necessária.

O ciclo de planejamento didático, que envolve a Recomposição das Aprendizagens, inicia-se, como já exposto, pelo levantamento das

potencialidades e necessidades dos estudantes, observadas por meio de processos de avaliação diagnóstica, que apoiará a seleção das habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ajustados aos saberes mapeados, garantindo significado a organização de atividades e sequências didáticas desafiadoras aos estudantes. Trata-se de um ciclo, pois, após o desenvolvimento das aulas, é necessária a verificação do alcance ou não das metas de aprendizagem selecionadas, para a organização de novos planejamentos ou, até mesmo, o replanejamento de ações que efetivem as aprendizagens necessárias.

No caso da Recomposição das Aprendizagens, a escolha dessas metas tangíveis precisará, também, observar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de anos anteriores, garantindo, assim, a superação das dificuldades acumuladas.

Uma das ações implementadas para a Recomposição das Aprendizagens, por diversas redes de ensino, foi a seleção de objetivos de aprendizagem prioritários. Na perspectiva aqui tratada, a seleção de objetivos de aprendizagem prioritários por parte de uma rede de ensino precisa acontecer num movimento compartilhado, por meio de consulta aos docentes e demais educadores envolvidos diretamente com os estudantes, já que esta seleção precisa considerar os estudantes reais. Desta maneira, os movimentos de priorização curricular terão maior efetividade quando realizados pela própria unidade educacional, ou em movimentos de escuta e trabalho partilhado entre equipes técnicas das redes e educadores das escolas, ou construídos em movimentos formativos.

Planejar os processos de ensino, selecionar materiais de acordo com as necessidades individuais dos alunos e oferecer suporte adicional quando necessário é imprescindível para a Recomposição das Aprendizagens. E, na atuação direta com os estudantes, é preciso incentivar a participação ativa dos estudantes, promovendo a interação, discussões em grupo e atividades práticas que estimulem seu engajamento. Todas essas iniciativas pedagógicas só fazem sentido se construídas dentro de um ambiente de aprendizagem inclusivo, em que a diversidade é considerada, promovendo-se a igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

E, retomando a importância da cultura de acompanhamento, é preciso avaliar regular e sistematicamente o progresso dos estudantes, por meio de avaliações formativas e somativas, com o uso de instru-

mentos diversificados, para identificar dificuldades e organizar ações para sua superação, além de registrar sucessos e compartilhá-los com os estudantes e seus familiares, sempre com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico, a autorregulação e autonomia, incentivando os estudantes a assumirem o controle de seus processos de aprendizagem.

O CASO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME/SP), por meio da Coordenadoria Pedagógica (SME/COPED) implementou um conjunto de políticas com vistas aos processos de Recomposição das Aprendizagens e garantia de direitos a todos os estudantes. Desta forma, ações para acesso e permanência na escola foram articuladas a iniciativas de outros equipamentos públicos, para o atendimento integral a todos os estudantes.

Durante a pandemia, os índices relacionados à violação de direitos básicos, como trabalho infantil, violência doméstica contra crianças, desnutrição e exclusão escolar, ficaram agravados, sendo o alvo de uma política municipal que busca oferecer tanto a proteção escolar, quanto social, na busca pela efetivação de uma educação pública de qualidade e de condições para o exercício da cidadania.

Para isso, a SME/SP fortaleceu a rede protetiva que atende os estudantes, articulando ações com outras Secretarias e equipamentos públicos. A atuação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), um dos setores da Divisão Pedagógica (DIPED) das Diretorias Regionais de Educação (DREs), foi intensificada durante e após a pandemia, para garantir a proteção escolar dos estudantes e a progressão de suas aprendizagens.

O NAAPA, composto por equipes multidisciplinares, contando com coordenador, psicólogo escolar e psicopedagogo, presente nas treze DREs da Rede Municipal de Ensino (RME/SP), desenvolve ações de apoio e acompanhamento a bebês, crianças e adolescentes em situação de sofrimento e/ou suspeita de violação de direitos, com prejuízos no processo de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento educacional. Sua atuação é baseada nos princípios orientadores do Currículo da Cidade de São Paulo, que são a Educação Inclusiva, a Educação

para Equidade e a Educação Integral, considerando o desenvolvimento integral dos estudantes, em suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Para apoiar as equipes das Unidades Educacionais no atendimento aos direitos dos estudantes, os educadores do NAAPA recebem verba específica para locomoção para realizarem itinerâncias às Unidades Educacionais, com foco no acompanhamento às necessidades dos estudantes, possibilidades de articulação e atendimento a demandas formativas. Nessas visitas, as equipes promovem reflexões que ampliam a compreensão sobre as dificuldades existentes nas relações de ensino e aprendizagem, ajudando as equipes a elaborarem soluções que se pautam na dialogicidade e na compreensão do sujeito a partir de suas dimensões histórica, afetiva e social.

Além disso, o NAAPA organiza ações articuladas com outros equipamentos públicos, que atendem os estudantes em seus territórios, como Unidade Básica de Saúde (UBS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Centros de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselho Tutelar e Unidades de Acolhimento. A partir dos encaminhamentos dos casos de estudantes em situação de vulnerabilidade, pelas equipes escolares, o NAAPA procede ações de proteção, articuladas a estes outros equipamentos públicos, ligados a outras Secretarias, como Saúde e Assistência Social. Somente no ano de 2023, o setor recebeu encaminhamentos quanto a:

Motivação do encaminhamento	Número de encaminhamentos
Pobreza extrema	699
Suspeita de violência	1428
Suspeita de exploração sexual	48
Suspeita de Trabalho Infantil	641
Baixa frequência	9111
Evasão escolar	1211

Fonte: dados cedidos por SME/COPED/NAAPA – Planilha de monitoramento, 2023.

Uma questão muito latente após o período pandêmico foi a baixa frequência e evasão escolar. Para as identificar e combater, a SME/SP tem implementado ações de busca ativa escolar, como o acompanhamento sistemático da frequência e a implementação do programa *Mães Guardiãs*, em parceria com a Secretaria Municipal de Trabalho e Empreendedorismo. O programa contou com a contratação de agentes de busca ativa para atuar na proteção do direito à educação, oferecendo suporte ao acompanhamento da presença escolar, realizando, também, visitas domiciliares em casos de ausências frequentes. Além disso, a SME/COPED tem adotado a Plataforma Busca Ativa Escolar para identificar e localizar estudantes com risco de evasão, ou já evadidos. Trata-se de uma ferramenta tecnológica para cruzamento de dados e comunicação entre os diversos equipamentos públicos que atendem estudantes e suas famílias no município que têm colaborado na localização desses estudantes fora da escola.

Paralelamente aos esforços para efetivar o acesso dos estudantes à escola, garantindo, também, o atendimento a todas as suas necessidades fundamentais e combate aos casos de violência, bem como um olhar atento às situações de vulnerabilidade, a SME/SP tem implementado políticas para que seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos.

A implementação do *Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental* é uma de suas principais ações. O Programa tem por concepção os princípios pedagógicos tratados neste texto, organizando quatro estratégias fundamentais para esta etapa, que visam a Recomposição das Aprendizagens.

A primeira delas é o *Fortalecimento das Aprendizagens* que prevê o atendimento às necessidades dos estudantes, por meio de recuperação contínua e paralela das aprendizagens. Para o turno regular de aula, traz orientações quanto à recuperação contínua, como o mapeamento de saberes e necessidades, produção de planejamentos, atividades diversificadas, material didático próprio e acompanhamento da progressão das aprendizagens. Além disso, para a recuperação paralela, no contra-turno das aulas, traz os Projetos de Apoio Pedagógico (PAP) para o Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º Ano do Ensino Fundamental); Projetos de Fortalecimento do Ciclo Autoral (7º ao 9º Ano do Ensino Funda-

mental), com aulas não apenas dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, mas, também, Ciências Naturais, Geografia e História; além do incentivo à realização de projetos de fortalecimento de aprendizagens no Programa Mais Educação.

Com a organização do *Fortalecimento das Aprendizagens*, a SME/SP materializa as ações didáticas de Recomposição das Aprendizagens que este capítulo referencia. Assim, seguindo as premissas já apontadas, a implementação de ações de *Formação Continuada*, são essenciais para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem previstos para o desenvolvimento dos estudantes. A oferta de cursos optativos, formação continuada em serviço e o investimento nas Unidades Educacionais como pólos potentes de produção de saberes didáticos têm sido alvo primordial das políticas da SME/SP.

O investimento em formação continuada tem sido construído a partir da ideia de que as práticas pedagógicas exitosas das unidades educacionais precisam ser publicizadas e estudadas, para a ampliação de saberes dos demais educadores. Por isso, a perspectiva de Rede formando Rede tem sido um dos pilares dos movimentos formativos com foco na Recomposição das Aprendizagens. Desta forma, professores-formadores, que mantêm sua atribuição como professor regente de uma turma do Ensino Fundamental, participa de formação na DIPED, constitui-se como formador de professores e, num movimento de pesquisa de sua própria prática pedagógica, realiza a formação de outros professores. Esse movimento, além de ampliar quantitativamente as formações oferecidas pela SME/COPED, favorece a reflexão sobre a prática e a concepção de uma educação pautada na interação, dialogicidade e da potência de produção de conhecimento da RME/SP.

E para favorecer a ampliação dos conhecimentos específicos dos componentes curriculares, bem como as demandas de conteúdos que precisam de ações de recuperação, professores de todos os componentes curriculares participam de formação em serviço, durante seu horário de trabalho, nas DIPEDs. Na perspectiva de Rede formando Rede, posteriormente em suas Unidades, multiplicam os conteúdos trabalhados nessas formações com seus colegas educadores. Tal movimento metodológico, além de fortalecer as aprendizagens dos professores, favorece as escolas como pólo de construção de saberes profissionais.

Após o período pandêmico, os movimentos formativos que acontecem de forma remota, *online*, ganharam relevância. Neste sentido, a SME/COPED implementou o projeto Formação da Cidade, que organiza percursos auto-formativos a professores de todas as etapas e modalidades. Todos organizados numa abordagem de reflexão sobre a prática pedagógica, ainda que auto-formativos e favorecendo a metacognição, constituem-se, também, em percursos que podem ampliar as possibilidades de discussão nos horários coletivos das escolas, tendo o coordenador pedagógico como articulador das temáticas, sempre relacionadas à construção de saberes profissionais, reflexão sobre problemas e casos reais de unidades e aprofundamento dos princípios orientadores do Currículo da Cidade.

Para a organização desse e outros movimentos formativos que ocorrem de forma remota, a SME/SP disponibilizou a Plataforma Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA) que, além de organizar os processos de formação dos educadores, constitui-se em ferramenta pedagógica para uso com os estudantes, tanto em atividades conectadas com o uso das tecnologias em sala de aula, quanto para tarefas de casa, contribuindo para os processos de Recomposição das Aprendizagens.

É importante destacar que, para fortalecer os momentos formativos e de estudo nas Unidades Educacionais, foram adquiridos diversos exemplares de livros pedagógicos e de conhecimentos específicos das áreas, clássicos e os mais atuais, para estudo pelos educadores.

E para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, a SME/SP tem ofertado *Materiais Didáticos* potentes, que vão além dos livros didáticos tradicionais. Vale destacar que a concepção de todos os materiais produzidos é a de investimento no professor como protagonista da ação pedagógica. Assim, os materiais didáticos produzidos, impressos ou digitais, não têm caráter prescritivo, mas podem apoiar o planejamento de ações diversificadas, dialógicas e que efetivam, também, o protagonismo dos estudantes. Outro recurso importante foi a organização de Sala Digitais nas Unidades, com instalação de equipamentos como computadores, projetores e sistema de som em todas as salas de aula da RME/SP, para o planejamento de aulas mais dinâmicas e inovadoras, potencializando aprendizagens.

Nesta mesma perspectiva, todas as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental receberam Kits de Experiências Pedagógicas formados por materiais concretos, interativos e que ampliam as possibilidades de reflexão pelos estudantes, para a produção de conhecimentos em atividades diversificadas. Trata-se da aquisição de mais de quinze mil kits de materiais, selecionados por assessores que atuam nas Universidades e educadores da própria Rede, em consonância com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade de São Paulo. Esses materiais têm foco maior nos processos de ensino e aprendizagem nas turmas de Alfabetização e nos demais Ciclos nos componentes curriculares Arte, Ciências Naturais e Matemática, podendo ser utilizados, também, por outros educadores. Além disso, o investimento em tecnologia digital objetivou garantir recursos de excelência aos estudantes.

Além destes materiais, a RME/SP conta com um acervo literário de excelência, tanto para os educadores, como já citado, quanto para os estudantes. O acesso a livros de qualidade é uma das premissas fundamentais da Secretaria, que tem em 2024 investido para a garantia do direito à literatura a todos os bebês, crianças e demais estudantes, sobretudo no Ensino Fundamental, quando se dá a Alfabetização e sua consolidação.

E para a garantia da progressão das aprendizagens, o Programa prevê, também, a organização de *Ações de Acompanhamento* com o objetivo de constituir e fortalecer a cultura de acompanhamento pelas equipes escolares, estratégia fundamental trabalhada neste texto.

Todas essas ações, organizadas de forma articulada, buscam efetivar que todos os estudantes aprendam e tenham seus direitos fundamentais garantidos.

CONCLUSÃO

As políticas públicas que visam a Recomposição das Aprendizagens precisam, portanto, organizar ações articuladas com vistas à garantia de direitos sociais, de acesso à saúde, cultura e, principalmente, da efetivação das aprendizagens e de uma educação pública de qualidade.

Dentre tais ações, é preciso oferecer acesso a recursos e infraestrutura adequados para que as escolas contem com instalações físicas adequadas, materiais didáticos atualizados, tecnologia educacional e

espaços de aprendizagem adequados para os estudantes. E para além da infraestrutura, é necessário oferecer formação continuada dos profissionais da educação, para qualificação de suas práticas pedagógicas e a garantia de processos de ensino e aprendizagem de qualidade.

As escolas precisam promover a diversidade e a inclusão, garantindo que todos os estudantes se sintam representados e respeitados, independentemente de sua identidade e características individuais.

Para que todas as ações aqui citadas obtenham sucesso, a construção de uma cultura avaliativa e de acompanhamento das aprendizagens é fator inegociável. As redes de ensino precisam monitorar a progressão das aprendizagens de todos os estudantes e oferecer suporte individualizado para garantir que todos tenham seus direitos de aprendizagem garantidos.

REFERÊNCIAS

COSTA, Natacha – **O papel da educação em tempos de crise**. 2020 – Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa>. Acesso em: 20 mar. 2024.

COUTO, Mía – “O menino que escrevia versos”, *In: O fio das missangas*, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Trad. Paulo Faria. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José C. O Dualismo Perverso da escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

MATUOKA, Ingrid. **Faz sentido pensar em perdas irreparáveis na aprendizagem durante a pandemia?** Centro de Referências em Educação Integral, reportagem publicada em 22/10/2021 – Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/faz-sentido-pensar-em-perdas-irreparaveis-na-aprendizagem-durante-pandemia/> Acesso em: 23 mar. 2024.

NERI, Marcelo C. – **Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021 – Disponível em: https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/05/TEXT0-Pandemia-Jovens-Nem-Nem_Sumario-Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf. Acesso em 18 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas**. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

UNESCO e UNICEF - **The state of the global education crisis: a path to recovery**. International Bank for Reconstruction and Development, 2021 - Disponível em: <https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DO 2º AO 5º ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO/ACRE NO ANO LETIVO 2022

Hélio Guedes Vasconcelos Silva¹

Elivan da Silva Dias²

JUSTIFICATIVA

As consequências da pandemia de Covid-19 para a educação são enormes. Com o fechamento das escolas a partir do mês de março de 2020, milhares de estudantes ficaram fora do ambiente escolar, o que gerou graves problemas para o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Embora os impactos da Pandemia de Covid-19 na aprendizagem dos estudantes ainda estejam sendo estudados, LINHARES & ENUMO (2020) destacam vários fatores que influenciam a saúde física e mental de crianças e adolescentes no contexto dessa pandemia, como o isolamento social, o afastamento da escola e das atividades físicas, a falta de interação social, mudanças na rotina, exposição excessiva a programas de televisão, smartphones e computadores, alimentação pouco saudável, entre outros.

Na rede municipal de ensino de Rio Branco, com oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais e com suas instituições educativas localizadas, na sua maioria, em comunidades carentes e periféricas da cidade, esses fatores que afetam a aprendizagem dos estudantes são ainda mais abrangentes.

Apesar do esforço da Secretaria Municipal de Educação – SEME, através das equipes de ensino, durante os períodos em que as aulas ocorreram de forma totalmente remota, como aconteceu em outras redes de ensino, as equipes se empenharam na elaboração e envio às

¹ Mestrado em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais (UFAC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0652132250933818>

² Mestrado em Saúde Coletiva (UFAC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2886925150200536>

escolas de instrumentos que nortearam o planejamento de aulas (rotinas semanais), elaboração de cadernos de atividades e produção de atividades hospedadas no Portal da Escola, além das ações de formação para professores, gestores e coordenadores pedagógicos, as dificuldades para os professores implementarem suas aulas foram enormes.

As aulas remotas implementadas na rede municipal de ensino de Rio Branco nos anos letivos de 2020 e 2021 foram mediadas principalmente pelo uso de atividades impressas e livros didáticos, com pouca interação on-line entre os alunos e entre os alunos e seus professores, devido a carência das famílias na disponibilidade de recursos como computadores e celulares com acesso a internet que pudessem contribuir com a melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Uma das ações já consolidadas na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco é o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PROA) que consiste numa avaliação de Língua Portuguesa e Matemática, realizada em três fases - início, meio e final de cada ano letivo e aplicada nas turmas do 1º ao 5º ano das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. O PROA representa uma ação estruturante do assessoramento pedagógico, norteando as ações de formação e acompanhamento pedagógico da equipe de Ensino/SEME.

O **PROA** realizado no final do ano letivo de 2021, revela, em seus resultados, dados preocupantes que evidenciam a queda da aprendizagem e consequentemente a distorção entre o que prevê o currículo e o acesso ao ensino, mesmo que remoto dos alunos na rede municipal. Segundo esses dados, conforme apresentado na figura abaixo, apenas 27,5% dos alunos que concluíram o 1º ano e 48% dos alunos que concluíram o 2º ano em 2021 estão alfabetizados.

PROA - PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
TAXA DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS 2019 E 2021

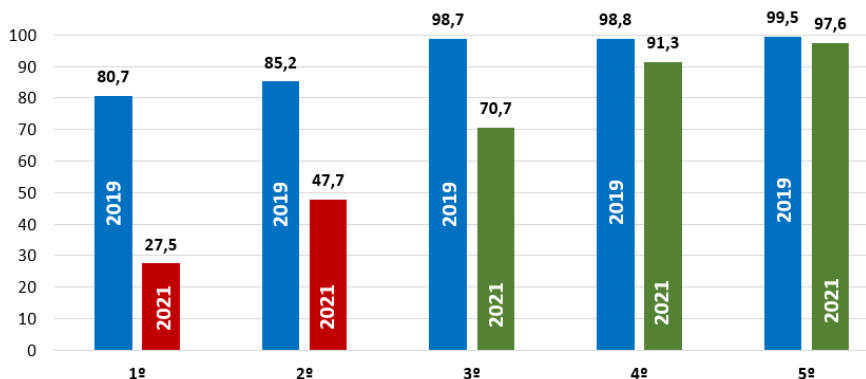


Figura 1 – Comparativo entre as taxas de alfabetização do 1º ao 5º ano nos anos de 2019 e 2021 na rede municipal de ensino de Rio Branco

Em 2022 esses alunos estão matriculados, respectivamente, no 2º e 3º ano e esses resultados críticos de aprendizagem afetarão diretamente o desenvolvimento de habilidades e capacidades previstas no Currículo de Referência Único do Acre em consonância com os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Os resultados de Matemática nessa avaliação também são preocupantes. A média de acertos das questões que representam as diferentes habilidades previstas para serem desenvolvidas pelos alunos foi de apenas 47% no 4º ano e 49% no 5º ano, resultados inferiores ao PROA de 2019 (Figura 2). Em Língua Portuguesa a média de acertos também teve queda no 4º ano, embora numa proporção menor que Matemática e um pequeno acréscimo no 5º ano (Figura 3).

ACERTOS NAS QUESTÕES DE MATEMÁTICA 4º E 5º ANO - PROA 2021

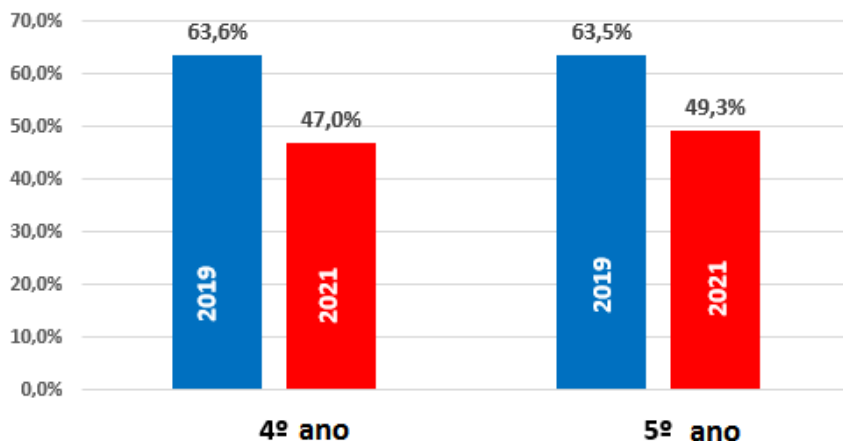


Figura 2 – Acertosem Matemática do 4º e 5º ano - PROA 2021 na rede municipal de ensino de Rio Branco.

ACERTO NAS QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA 4º E 5º ANO - PROA 2021

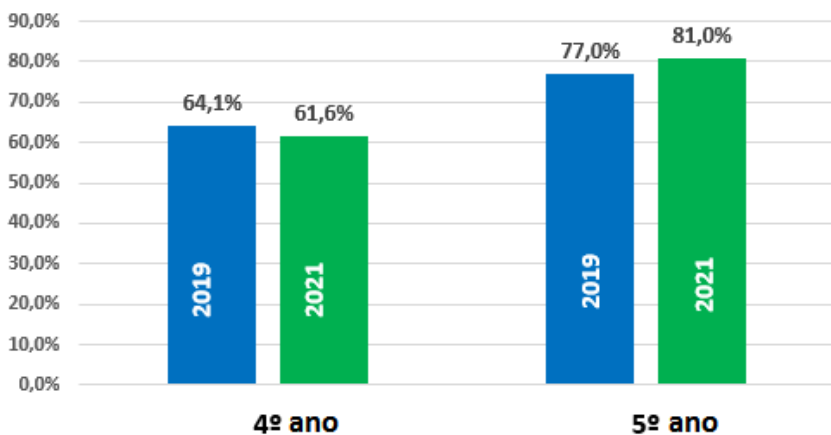


Figura 3 – Acertos em Língua Portuguesa do 4º e 5º ano - PROA 2021 na rede municipal de ensino de Rio Branco

É importante destacar que o número de alunos que participaram desta avaliação em 2021 é menor do que em 2019 em razão de diversos fatores, como por exemplo, a maior evasão ocorrida durante a pandemia, a falta de muitos os alunos às aulas presenciais no período da aplicação do PROA e também a não participação de escolas que continuaram com atividades totalmente remotas durante todo o ano de 2021.

Essa baixa aprendizagem dos alunos que cursaram o 5º ano em 2021 deve impactar os resultados da Prova Brasil aplicada pelo MEC no final do ano letivo. É importante destacar também que os alunos que cursaram o 4º ano em 2021 estão agora matriculados no 5º ano e não desenvolveram as habilidades necessárias para conclusão da etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O retorno às atividades presenciais nas escolas da rede municipal em 2021 ocorreu apenas no último trimestre do ano e ainda de forma pouco efetiva devido aos protocolos sanitários de prevenção a Covid-19 e a outros fatores relacionados ao longo tempo de ausência dos alunos da escola, como resistência das famílias em trazer as crianças de volta às escolas por medo de contaminação, mudanças de domicílios, situações diversas de estresse e etc.

De acordo com dados do censo escolar a média de evasão ano de 2020, primeiro ano da pandemia de Covid -19 foi superior aos anos anteriores. O ano letivo de 2022 deve representar, de fato, o retorno as aulas de forma presencial com o cumprimento de 200 dias letivos conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Neste contexto, é fundamental que as redes de ensino implementem ações visando a recomposição da aprendizagem e retorno às rotinas escolares.

METAS PARA ELEVAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS A PARTIR DA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA - 2º AO 5º ANO	
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o avanço da aprendizagem dos alunos que estão em hipóteses de escrita D e C3 para a hipótese de escrita C2. - Promover o avanço da aprendizagem dos alunos que estão em hipóteses de escrita C2 e C1 para a escrita alfabética. - Elevar para 75% o índice de desempenho na proficiência nos eixos: leitura, análise linguística e produção textual de todos os alunos com escrita alfabética. - Elevar para 70% o índice de desempenho dos alunos em alfabetização matemática, considerando a apropriação do sistema de numeração decimal reveladas nos resultados das avaliações diagnósticas de cada escola.
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o avanço da aprendizagem dos alunos que estão em hipótese de escrita C2 para a escrita alfabética. - Elevar para 80% o índice de desempenho na proficiência dos eixos: leitura, análise linguística e produção textual de todos os alunos com escrita alfabética. - Elevar para 80% o índice de desempenho dos alunos em alfabetização matemática, considerando a apropriação do sistema de numeração decimal reveladas nos resultados das avaliações diagnósticas de cada escola.
3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Elevar para 50% o índice de desempenho na proficiência nos eixos: leitura, análise linguística e produção textual de todos os alunos com escrita não alfabética. - Elevar para 90% o índice de desempenho na proficiência nos eixos: leitura, análise linguística e produção textual de todos os alunos com escrita alfabética. - Elevar para 50% o índice de desempenho em matemática, considerando as habilidades críticas nos resultados das avaliações diagnósticas de cada escola para os alunos que iniciaram o ano com escrita não alfabética. - Elevar para 90% o índice de desempenho em matemática, considerando as habilidades críticas nos resultados das avaliações diagnósticas de cada escola para os alunos que iniciaram o ano com escrita alfabética.

4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> -Elevar para 100% o índice de desempenho na proficiência nos eixos: leitura, análise linguística e produção textual de todos os alunos com escrita alfabética. - Elevar para 100% o índice de desempenho em matemática, considerando as habilidades críticas nos resultados das avaliações diagnósticas de cada escola para todos os alunos.
--------------------	---

ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

O foco desse trabalho de recuperação deve estar na reconstituição, reorganização e recomposição das aprendizagens. Isso significa desenvolver ações que garantam o desenvolvimento das habilidades essenciais que foram prejudicadas e que são fundamentais para a continuidade do caminhar pedagógico dos estudantes (Nova Escola, 2022).

Uma das estratégias do assessoramento pedagógico da SEME sempre foi orientar as escolas para ações de Apoio Pedagógico previstos na LDB com vistas a elevar a aprendizagem dos alunos mediante a identificação das suas necessidades.

Para o ano letivo de 2022 estamos propondo a esta secretaria a implementação de um programa de recomposição da aprendizagem de forma mais estruturada viabilizando aulas com um professor auxiliar por turno em todas as escolas de ensino fundamental para os alunos que forem identificados em situação de defasagem de aprendizagem. Essa identificação deve ser aferida com base nos resultados do PROA do final do ano letivo de 2021 (3º fase) e nos resultados do início do ano letivo 2022 (1ª fase).

DEFINIÇÕES DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM PREVISTO NA LDB E SUA ORGANIZAÇÃO NA ESCOLA

A recuperação da aprendizagem é um direito assegurado aos alunos na LDB, como podemos constatar abaixo:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

Art. 24:

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

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

Sendo assim, não é uma opção da escola organizar esta prática e sim um direito que ela deve garantir a todos os alunos que se encontram com defasagem na aprendizagem.

A recuperação e/ou recomposição da aprendizagem pode ser definido como o atendimento aos alunos que ainda não desenvolveram as competências relacionadas à leitura e escrita em Língua Portuguesa, Matemática e demais áreas do conhecimento nos anos anteriores ou no ano que está cursando. Aqui também considera-se àqueles que não tiveram a oportunidade e acesso aos ensinamentos para bem desenvolver as competências nessas áreas.

DIMENSÕES DA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

A recuperação da aprendizagem pode ser desenvolvido em três dimensões:

- **Dimensão I:** Desenvolvido pelo próprio professor da sala de aula, durante o ano.
- **Dimensão II:** Desenvolvido pelos professores da série, por meio da formação de grupos de estudos, no horário de aula.
- **Dimensão III:** Desenvolvido por outro professor, por meio da formação de grupos de estudo realizados em horário diferente da aula regular.

Com a implementação deste plano, as escolas serão orientadas a realizar a recuperação/recomposição na dimensão I de forma conco-

mitante às suas rotinas de aulas semanais e a organizarem turmas de alunos para as atividades de recuperação nas dimensões II ou III. Para tal, há a necessidade de um espaço físico que viabilize a realização dessas aulas e um professor auxiliar nos dois turnos de aulas em cada escola.

Na realização das atividades pedagógicas na Dimensão III, os alunos participarão dessas aulas no contraturno, excepcionalmente, para os casos onde a infrequência dos alunos no contraturno for considerável, essa dimensão poderá ser realizada no próprio turno.

A definição da dimensão da recomposição da aprendizagem a ser implementada será discutida com cada escola e dependerá, dentre outras coisas, do número de alunos previstos, da disponibilidade do espaço físico (sala) e viabilidade (ou não) do retorno das crianças no contraturno de aulas.

HABILIDADES A SEREM PRIORIZADAS NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA

2º Ano/3º Ano
<ul style="list-style-type: none"> • Escrita espontânea ou por ditado, de listas compostas por palavras de um mesmo campo semântico e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representem fonemas. • Utilização de desenhos, ilustrações e organizadores textuais (títulos, subtítulos e legendas de fotos) para apoiar às antecipações.
3º Ano/4º Ano
<ul style="list-style-type: none"> • Localização de informações explícitas nos textos, adequados para o ano. • Identificação do tema, ideia central e principais informações do texto, confrontando com as antecipações feitas e conhecimentos prévios. • Recuperações de relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. repetições e substituições que contribuem para a coesão e a coerência textuais.
4º Ano/5º Ano
<ul style="list-style-type: none"> • Inferência do sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

- Recuperação das relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
- Identificação da ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- Leitura e compreensão, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, de textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração, etc.) e crônicas.
- Comparação de informações sobre o assunto em foco provenientes de diferentes fontes.

HABILIDADES ASEREM PRIORIZADAS NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

2º Ano/3º Ano
<ul style="list-style-type: none"> • Comparação e ordenação de números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero). • Análise, interpretação, resolução e elaboração de situações-problema de adição e subtração, envolvendo números de até três ordens, compreendendo algumas das ideias da adição e subtração (composição, transformação e comparação), utilizando estratégias pessoais e convencionais. • Análise, interpretação, resolução e elaboração de situações-problema de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) e de divisão (por 2, 3 e 5), compreendendo algumas das ideias da multiplicação e da divisão, proporcionalidade, combinatória, configuração retangular e comparação, por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.
3º ano/4º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, escrita e comparação de números naturais de unidade simples até a ordem de unidade de milhar, pela compreensão das características do sistema de numeração decimal, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna. • Descrição das características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações. • Análise, interpretação, resolução e elaboração de situações-problema e construção, a partir delas, dos significados da adição e da subtração, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.

- Análise, interpretação, elaboração e resolução de situações-problema e construção, a partir delas, de alguns dos significados da multiplicação, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
- Leitura, interpretação e comparação de dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreensão de aspectos da realidade sociocultural significativos.

4º ano/5º ano

- Leitura, comparação e ordenação de escrita de números naturais, até a ordem de milhar, pela compreensão das características do sistema de numeração decimal
- Análise, interpretação, elaboração e resolução de situações-problema envolvendo diferentes significados das ideias da adição e subtração (composição, comparação e transformação), utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado e buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e que um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações.
- Resolução de situações-problema que envolvam medidas de massa, como o grama, o miligrama e o quilograma.
- Análise, interpretação, resolução e elaboração de situações-problema envolvendo as diferentes significados das ideias da multiplicação e da divisão (proporcionalidade, combinatória, configuração retangular e comparação), buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e que um mesmo problema pode ser resolvido pelo uso de diferentes operações, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
- Determinação do resultado da multiplicação de um número da ordem das dezenas ou centenas por um número da ordem das unidades.
- Identificação de triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e círculos, nas faces planas de uma figura tridimensional, reconhecendo lados e ângulos dos polígonos como retos ou não retos com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria.
- Resolução e elaboração de problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
- Leitura e registro de medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informação dos horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.

DIRETRIZES PARA A IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O 2º AO 5º ANO 2022

ATRIBUIÇÕES DA SEME

- Garantir todas as condições necessárias para a realização das ações do plano, incluindo as demandas dos formadores e da escola, a fim de assegurar a realização das ações.
- Garantir a lotação de um professor por turno, responsável para assumir as aulas na dimensão III, em todas as escolas de ensino fundamental da rede.
- Reunir com os coordenadores pedagógicos, coordenadores administrativos e gestores escolares do Ensino Fundamental para validar e firmar o compromisso com as ações desse plano aos alunos do 2º ao 5º ano.
- Acompanhar a realização das ações do plano na escola;
- Avaliar as ações do plano de apoio a partir dos resultados de cada fase do PROA em 2022.

ATRIBUIÇÕES DOS GESTORES DAS ESCOLAS

- Reunir com toda a equipe escolar, para conscientizá-los da importância do seu apoio na realização desse trabalho e informar sobre a necessidade da colaboração de todos nessa ação.
- Garantir a implementação do apoio pedagógico nas dimensões I, II e III em todas as turmas do 2º ao 5º ano.
- Reunir com os pais ou responsáveis, para informar sobre como serão realizadas as atividades e conscientizá-los da importância da sua colaboração na realização desse trabalho.
- Incentivar e dar condições para que o coordenador pedagógico e professores do 2º ao 5º ano participem integralmente das formações oferecidas pela SEME;

- Fortalecer o trabalho coletivo na escola como estratégia que qualifica a gestão da sala de aula nas turmas reorganizadas.
- Disponibilizar material didático necessário para a realização das atividades com os alunos.
- Acompanhar e desenvolver as ações que serão realizadas pelo coordenador e professor, como:
 - √ Planejamento;
 - √ acompanhamento à sala de aula;
 - √ avaliação periódica.

ATRIBUIÇÕES DOS FORMADORES DO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

- Elaborar as avaliações do PROA (1ª, 2ª e 3ª fase);
- Analisar os resultados das avaliações do PROA;
- Construir um plano de ação para ser desenvolvido nas as turmas do 2º ao 5º ano voltados para a alfabetização;
- Realizar formação aos professores do 1º ao 5º ano e o acompanhamento às escolas;
- Realizar formações com os coordenadores pedagógicos em Língua Portuguesa e Matemática, auxiliando-os no seu trabalho na escola.
- Dar devolutivas das demandas da formação e do acompanhamento no tempo que emergem da sala de aula;
- Contribuir com o fortalecimento do trabalho coletivo na escola como estratégia que qualifica a gestão da sala de aula nessas turmas;
- Propor boas e potentes situações de aprendizagem considerando as habilidades e conteúdos, nos quais os alunos apresentaram desempenho abaixo do esperado nas avaliações, como ação formativa para o coordenador orientar os professores no momento da elaboração de outras atividades.
- Elaborar sequências didáticas, como referencial, a serem disponibilizadas como recursos para o trabalho com os professores;

- Orientar e acompanhar a aplicabilidade das sequências didáticas propostas;
- Analisar e avaliar continuamente junto ao coordenador pedagógico se as estratégias adotadas pela escola para a recomposição da aprendizagem, estão se mostrando adequadas considerando as metas de aprendizagem estabelecidas;
- Dialogar com o coordenador sobre algumas situações de acompanhamento à sala de aula, tendo por foco as questões que antecipam a necessidade de intervenções que qualifiquem mais e melhor a gestão da sala de aula pelo professor.

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA

- Definir metas e ações com os professores do 2º ao 5º ano a partir dos resultados do PROA e das demais avaliações da escola para a implementação e qualificação das atividades de recomposição da aprendizagem;
- Acompanhar o desenvolvimento das metas e ações deste plano;
- Participar integralmente das formações realizadas pela SEME;
- Incentivar e dar condições para que os professores do 2º ao 5º ano participem integralmente das formações previstas neste plano;
- Garantir que as formações realizadas pela SEME tenham reflexo no planejamento, grupo de estudos e acompanhamento à sala de aula.
- Realizar o planejamento com os professores das atividades de recomposição da aprendizagem;
- Analisar as atividades propostas, a fim de potencializá-las com intervenções e contribuições;
- Acompanhar a realização das atividades em sala de aula, dar devolutivas, fazendo intervenções que qualifiquem ainda mais a prática do professor;

- Certificar-se de que os professores estão trabalhando atividades de leitura e escrita ajustadas às necessidades de aprendizagens dos alunos, conforme o planejamento.
- Avaliar regularmente todas as ações planejadas.

ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES

- Participar integralmente das formações realizadas pela SEME;
- Participar ativamente das situações formativas na escola (planejamento, grupo de estudo e outras);
- Estudar assuntos relacionados às suas possíveis dúvidas, discutí-las com seu coordenador e demais parceiros no planejamento e grupo de estudo, refletindo e avaliando sua própria prática.
- Levar as atividades que irão compor a construção de sua rotina para discutir no planejamento semanal com o coordenador.
- Trabalhar na sala de aula as propostas de atividades planejadas e/ou sugeridas na formação da SEME conforme as orientações de desenvolvimento e encaminhamentos, de forma que estas, de fato, cumpram sua finalidade de avanço na aprendizagem dos alunos;
- Socializar com os alunos – individualmente - o progresso que tiveram e onde precisam avançar para que possam dar o melhor de si no processo de aprendizagem;
- Elaborar e aplicar as avaliações diagnósticas, periodicamente, para os alunos que estão no processo de recomposição das aprendizagens;
- Analisar os resultados das avaliações;
- Planejar atividades ajustadas aos saberes do aluno;
- Acompanhar continuamente o avanço da aprendizagem dos alunos, a fim de reagrupá-los.

Foco do trabalho: Alfabetização, habilidades de Língua Portuguesa e Matemática.

OUTRAS DEMANDAS PARA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA DIMENSÃO III

NO ÂMBITO DO GABINETE DA SECRETÁRIA:

- Autorizar a lotação de um professor auxiliar por turno nas 28 escolas de ensino fundamental, com pagamento de aulas suplementares de maio a dezembro de 2022 (08 meses). Essa lotação poderá ser do mesmo professor da sala que tenha disponibilidade de horário, ou de outro professor da própria escola, ou ainda, um professor de outra escola.

NO ÂMBITO DA DIRETORIA DE ENSINO

- Apresentar o quadro com lotação dos professores por escola, turno e turma; bem como demonstrativo das necessidades de professores e previsão orçamentária de gastos.

RESULTADOS ESPERADOS

Que todas as crianças vençam as defasagens de aprendizagem e elevem qualitativamente os índices de desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre**. Governo do Estado do Acre: 2020.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em: 05 jan. 2021.

LINHARES, M. B. M. & ENUMO, S. R. F. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil**. Estud. psicol. (Campinas) [online]. 2020, vol.37. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/07/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

O QUE É RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS E COMO ELA ACONTECE NO DIA A DIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas> - Acesso em: 10 mar. 2022.

SOBRE A ORGANIZADORA

MARIA SÍLVIA BACILA



Doutora em Educação pela PUCPR; Secretária Municipal da Educação do Município de Curitiba (Gestão 2017-2020; 2021-2024); Presidente da REBRACE (Rede Brasileira de Cidades Educadoras biênio 2022-2023; biênio 2024-2025); Presidente do CONSEC (Conselho Nacional de Secretários Municipais das Capitais); Secretária de Articulação da UNDIME PR (gestão 2019-2020; 2021-2022); Representante de Curitiba e municípios da região metropolitana - UNDIME/PR (gestão 2019-2020; 2021-2022); Titular do Conselho Nacional de Representantes da UNDIME/PR (2021-2024); Professora Associada ao Departamento de Educação da UTFPR-CT; Docente do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede PROFIAP; Pesquisadora do Grupo de pesquisa POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA UMA CIDADE EDUCADORA com ênfase em estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, Administração Pública e Políticas Educacionais da UTFPR; Editora-chefe da Revista Veredas; Integrante do Conselho de Desenvolvimento Profissional da ANEBHI (Ass. Nacional de Educação Básica Híbrida). Professora no Programa de Pós-Graduação em Administração Pública do IMAP/CURITIBA. Representante política das CIDADES EDUCADORAS em Curitiba com atuação nas políticas públicas do tema. Autora de livros: Didática do Formador do Alfabetizador (CRV); Pedagogia da Cidade Educadora (Compass).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5897077507024436>

E-mail: silvia.bacila@gmail.com / bacila@utfpr.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 19, 44, 54–55, 57, 91–92, 100, 110, 122, 125, 131–135, 138, 143–144, 149–150, 152–153, 155–156, 159–160, 163, 174, 179, 182, 189, 191, 194
Aprendizagem de Bebês 103
Avaliação Diagnóstica 77, 85, 117–118, 135, 155, 168, 194
Avaliação Educacional 37, 44, 194

C

Cenário Pós-Pandêmico 194
Contexto Educacional 18, 20, 61, 68, 70, 85, 158, 194

D

Desafios Educacionais 115, 131, 194
Desenvolvimento da Aprendizagem 59, 194
Desigualdades Educacionais 87–88, 97–100, 135, 194
Direito à Aprendizagem 37–38, 194

E

Educação a Distância (EAD) 23–25, 34, 194
Educação Básica 13–14, 22, 27, 39, 42, 54, 62, 66, 74–76, 86, 92, 94, 98, 101, 103, 107, 110–111, 118, 130, 133, 156–157, 162, 164, 167, 193–194
Educação Infantil 35, 50, 58, 63, 90, 100–108, 110–112, 159, 177, 194
Ensino-Aprendizagem 37, 44, 46, 77, 79, 81, 118, 194
Ensino de Matemática 76, 194
Ensino Fundamental 12, 35, 37, 39, 46, 49–50, 54, 58, 71, 74, 76, 78–81, 86, 95, 100, 110, 118, 120, 122–125, 127, 133–134, 144–146, 148–149, 157–158, 171–172, 174, 177–178, 181, 183, 188–189, 192, 194
Ensino Remoto 18–19, 26, 35, 38, 48–49, 51–53, 56, 58, 66, 74, 127, 144–147, 149–150, 153, 157–158, 165, 194
Equidade 15, 18, 87–91, 98–100, 119, 129, 170, 194
Equidade Educacional 15, 18, 194
Equidade na Educação 129, 194
Estratégias de ensino personalizadas 138
Estratégias Diferenciadas 163
Estratégias Pedagógicas 36, 62, 73, 114, 133, 140, 194
Estudo de Caso 23–24, 128–129

Experiência 18, 23–24, 29, 31–32, 35, 49–51, 54, 108, 111, 130–131, 133, 146, 162

Experiências Educacionais 18, 194

F

Formação Continuada 18, 24, 39, 41–42, 45–46, 62, 66–67, 69–70, 72, 75, 78, 106, 110, 116–117, 166–167, 172, 175, 194
Formação de Licenciatura 194
Formação de Professores 67–68, 71–72, 106, 194
Formação Docente 35, 46, 68, 72, 110, 166, 194

G

Gestão da Sala de Aula 189–190
Gestão Pedagógica 125
Grupos de Estudos 23–24, 28, 39, 106, 184, 194

H

Herança Pedagógica 47, 194

I

Impacto da Pandemia 19, 194
Implementação de Políticas 128, 194
Inclusão Digital 59, 194
Inclusão Social 88
Inovações Educacionais 194
Intervenções Pedagógicas 75, 85, 136, 146, 194

J

Justiça Social 23–25, 27, 32, 91–92, 194

L

Lacunas Educacionais 11, 127, 139–140, 194
Legislações Educacionais 194

M

Matemática 37, 39–41, 43, 52–53, 73–74, 76–80, 82, 85–86, 89, 91, 113, 115, 117–118, 121–126, 128, 131, 134–135, 137, 140, 147, 159, 172, 174, 178–180, 182–184, 186, 189, 192, 194
Medidas Educacionais 115, 194

N

Narrativas Docentes 143, 146, 194

P

Pandemia de COVID-19 11, 17–19, 21, 35, 38, 47, 55–56, 60, 69, 99, 130–131, 155, 177, 194
Planejamento e Avaliação 41

Políticas e Ações 88

Políticas Educacionais 21, 129, 131, 139, 193

Políticas Públicas 24, 29, 90, 126, 164–165, 167, 174, 193–194

Pós-Pandemia 11, 19, 21–22, 113–114, 127, 129, 131, 143, 145, 153, 157–158, 163

Práticas de ler, escrever, ouvir e falar 144

Práticas Pedagógicas 11, 15, 18, 24, 37, 62, 68–71, 75, 79, 84–85, 92, 124, 126, 128, 130, 145, 147–148, 154, 156–157, 166, 172, 175, 194
Práticas Pedagógicas Inovadoras 130, 166, 194

Programa de Recomposição das Aprendizagens 52, 57, 74

Programa Leia+ 87, 89–90, 93, 96, 98–100

Programa Reforço 115, 120

R

Recomposição das Aprendizagens 11, 19–22, 24, 36, 41, 45–49, 52, 57, 73–79, 83, 85–86, 91, 110, 122, 141–142, 146, 154–155, 157–158, 163–169, 171–174, 183, 191, 194

Recomposição das Aprendizagens Matemáticas 73–77, 85, 194

Recuperação da Aprendizagem 12–13, 15, 183–184

Recuperação de Estudos 12, 14, 16, 115, 124

Recursos Didáticos 113, 116, 194

Recursos Tecnológicos 27, 60, 194

Rede de Apoio 16

Rede Municipal 35, 49–52, 57, 62, 74, 79, 88, 93–94, 98–100, 113, 127, 133, 169, 177–181, 194

Rede Municipal de Ensino 35, 49–52, 57, 62, 74, 79, 88, 93–94, 98–100, 127, 133, 169, 177–180, 194

Reforço Escolar 115, 147, 154–156, 158–159

Reorganização Curricular 157

Reorganização do Trabalho Docente 85

T

Tecnologia Educacional 86, 174, 194

Tecnologias Digitais 18, 59–62, 65–70, 72, 97, 194

V

Videoaulas 35–36, 47–51, 53–57, 66, 194

ISBN 978-65-5368-420-1



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br