

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – EDUCAÇÃO SOCIAL**

MARTA JANICE DA SILVA RODRIGUES

**POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO
MUNICÍPIO DE LADÁRIO/MS**

Corumbá
2025

MARTA JANICE DA SILVA RODRIGUES

**POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO
MUNICÍPIO DE LADÁRIO/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título em mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos

MARTA JANICE DA SILVA RODRIGUES

**POLÍTICA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO
MUNICÍPIO DE LADÁRIO/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos

Aprovada em: 20/11/2025

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Presidente)

Dra. Andreliza Cristina de Souza (Membro interno)

Dr. Elton Luiz Nardi (Membro externo)

Corumbá-MS, 20 de novembro de 2025.
2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Geonilce e Alfredo, pelo amor incondicional, pela base sólida de valores e pelo exemplo de coragem e dedicação que sempre me inspiraram. Ao meu esposo, Alexander, pela parceria, paciência e apoio inestimável em todos os momentos desta caminhada. E ao meu filho, Ian, razão maior da minha vida, cuja presença ilumina meus dias e motiva cada conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me sabedoria, discernimento e serenidade ao longo desta trajetória. Sua presença foi fonte de força e inspiração nos momentos de desafio, sustentando-me diante das dificuldades e orientando meus passos com fé e esperança.

Aos meus pais, Geonilce e Alfredo, manifesto profunda gratidão pelo apoio incondicional, pela formação ética e pelos valores transmitidos ao longo da vida. O exemplo de dedicação, trabalho e amor de vocês foi fundamental para que eu alcançasse este propósito.

Aos meus irmãos, Alfredo, Augusto, Rodrigo e Jéssica, agradeço pela compreensão, pelo incentivo e pela presença constante. O apoio e o afeto de vocês contribuíram significativamente para que eu mantivesse o equilíbrio e a determinação necessários à conclusão deste percurso acadêmico.

Ao meu esposo, Alexander, registro sincero agradecimento pela parceria, paciência e incentivo permanente. Sua compreensão diante das exigências deste processo e o apoio nas horas mais intensas foram essenciais para a realização deste trabalho.

Ao meu filho, Ian, dedico este esforço como símbolo do compromisso com o conhecimento e com o exemplo de perseverança. Sua existência é minha maior motivação e inspiração diária para seguir em busca de crescimento pessoal e profissional.

Ao meu orientador, Dr. Fabiano Antonio dos Santos, expresso reconhecimento e gratidão pela orientação competente e pela disponibilidade ao longo de todo o processo de pesquisa. Sua escuta atenta, suas contribuições teóricas e metodológicas foram determinantes para o desenvolvimento e a consolidação deste estudo.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação Social do CPAN, agradeço pelos ensinamentos, pela dedicação ao ensino e pela contribuição significativa na construção do meu percurso formativo. As reflexões e debates promovidos no âmbito do curso ampliaram minha compreensão sobre os fundamentos e os desafios da educação contemporânea.

Aos meus colegas de turma, manifesto apreço pela convivência acadêmica e pelas trocas de experiências que enriqueceram este processo. O apoio mútuo, as discussões coletivas e o espírito de colaboração foram fundamentais para o fortalecimento do aprendizado e para a construção de uma jornada compartilhada de saberes.

E, finalmente, a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho, familiares, amigos, colegas e profissionais, deixo meu sincero agradecimento.

Cada palavra de incentivo, cada gesto de solidariedade e cada demonstração de confiança tiveram um papel importante na concretização deste sonho.

RESUMO

A pandemia de Covid-19 impôs medidas de distanciamento social que resultaram na adoção do ensino remoto como alternativa emergencial à interrupção das atividades escolares presenciais. Em 2022, com o retorno ao ensino integralmente presencial, observou-se que a retomada das atividades não se deu de forma idêntica aos moldes anteriores à pandemia. Nesse novo contexto, os governos federal e estadual de Mato Grosso do Sul implementaram planos voltados à recomposição das aprendizagens, com foco em estratégias específicas de reforço e consolidação dos conhecimentos dos estudantes. Neste cenário, esta pesquisa tem como objetivo compreender como, e em que medida, a política de regulação educacional, que opera por meio da avaliação externa, tem interferido na política de recuperação da aprendizagem desenvolvida por escolas estaduais situadas no município de Ladário MS. inserida no Plano de Recomposição da Aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada no método materialista dialético, que articula revisão bibliográfica e entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos. Busca-se compreender os impactos das políticas de regulação educacional sobre as ações de recomposição, identificando os desafios, as potencialidades e os limites das estratégias adotadas, de modo a subsidiar reflexões sobre a eficácia das práticas implementadas no contexto investigado.

Palavras-chave: Aprendizagem; Avaliação; Pandemia; Recomposição.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic imposed social distancing measures that resulted in the adoption of remote learning as an emergency alternative to the interruption of in-person school activities. In 2022, with the return to fully in-person teaching, it was observed that the resumption of activities did not occur in the same way as before the pandemic. In this new context, the federal and state governments of Mato Grosso do Sul implemented plans aimed at recovering learning, focusing on specific strategies to reinforce and consolidate students' knowledge. In this scenario, this research aims to understand how, and to what extent, the educational regulation policy, which operates through external evaluation, has interfered in the learning recovery policy developed by state schools located in the municipality of Ladário, MS, as part of the Learning Recovery Plan. This is a qualitative research, based on the dialectical materialist method, which articulates bibliographic review and interviews with teachers and pedagogical coordinators. This study seeks to understand the impacts of educational regulation policies on remedial actions, identifying the challenges, potential, and limitations of the strategies adopted, in order to support reflections on the effectiveness of the practices implemented in the investigated context.

KEYWORDS: Learning; Assessment; Pandemic; Recomposition.

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IES - Instituições de Ensino Superior

PRA-MS - Plano de Recomposição da Aprendizagem

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEMS – Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO POR RESULTADOS	17
2.1 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E SUA RECONFIGURAÇÃO A PARTIR DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	23
2.2 POLÍTICAS DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS.....	35
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IMPACTOS NO ENSINO E CURRÍCULO...39	
3.1 CURRÍCULO E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	43
3.2 TRANSFORMAÇÃO DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO EM DISCIPLINA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL.....	48
3.3 RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	55
4. EXPLORANDO A REALIDADE DA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE LADÁRIO/MS.....61	
4.1 ANÁLISE DOS IMPACTOS DA INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR.....	64
4.1.1 ORGANIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	69
4.1.2 CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E FORMATIVAS PARA IMPLEMENTAÇÃO.....	72
4.2 FINALIDADE DA DISCIPLINA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: PREPARAÇÃO PARA AVALIAÇÕES EXTERNAS OU AUSÊNCIA DE DIRECIONAMENTO PEDAGÓGICO?.....	74
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DISCIPLINA DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: INFLUÊNCIAS DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	78
4.3.1 RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM E A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....83	
REFERÊNCIAS.....86	

1. INTRODUÇÃO

A pandemia do Coronavírus (Covid-19) provocou transformações significativas em diversas esferas da sociedade, incluindo a educação. Com a necessidade de conter a propagação do vírus, escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) foram forçadas a adaptar suas práticas pedagógicas, suspendendo as atividades presenciais. Essa mudança abrupta levou à adoção em massa de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que passaram a ser a principal ferramenta para a continuidade do ensino (Jesus; Moisés; Sambugari, 2022). A escolha desses ambientes variou entre as instituições, refletindo a diversidade de recursos disponíveis no cenário educacional contemporâneo. Esse novo contexto trouxe desafios e oportunidades, exigindo uma reconfiguração das dinâmicas de ensino-aprendizagem e comunicação entre alunos e educadores.

O ensino remoto emergencial, adotado em resposta à pandemia, revelou-se um desafio monumental para educadores e alunos, que se viram lançados a um ambiente virtual sem o devido preparo. Nesse novo cenário, as aulas passaram a ser ministradas por meio de plataformas digitais, mas a falta de formação adequada para o uso dessas ferramentas se tornou um obstáculo significativo. Professores e alunos, muitos dos quais não tinham familiaridade com a tecnologia, enfrentaram dificuldades para se adaptar a essa nova realidade (Souza; Miranda, 2022).

Além disso, a situação foi ainda mais agravada pelo fato de muitos estudantes residirem em áreas sem acesso à internet de qualidade ou com conexões instáveis, o que comprometeu ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Essa combinação de fatores não apenas evidenciou as desigualdades já existentes na educação, mas também acentuou a urgência de se repensar as práticas pedagógicas e os investimentos necessários para garantir um acesso equitativo à educação em situações de crise.

Assim, a reflexão sobre as condições materiais que permeiam o ambiente escolar é essencial para compreender as limitações enfrentadas por alunos e profissionais durante a implementação do ensino remoto de emergência. A falta de preparação adequada impactou diretamente a qualidade do aprendizado e a capacidade dos educadores de responder a essa nova realidade. Ao considerar as disparidades sociais e econômicas, é evidente que muitos estudantes não tinham acesso às ferramentas necessárias, como dispositivos eletrônicos e uma conexão de internet confiável para participar efetivamente

das aulas remotas. Essa situação não apenas exacerbava as desigualdades educacionais existentes, mas também impedia que os professores desenvolvessem estratégias pedagógicas eficazes, comprometendo, assim, o processo de formação escolar (Marques; Moura; Santos, 2021).

Ao retornarem às aulas presenciais, estudantes chegaram à escola com muitas dificuldades em termos de conhecimentos elementares do ambiente escolar, como pegar no lápis com condições necessárias para desempenhar o movimento da escrita [...] (Marques; Silva; Leite, 2023, p.13).

Esse cenário evidenciou não apenas as lacunas no aprendizado acadêmico, mas também uma desconexão com habilidades motoras e comportamentais essenciais ao processo educativo. Muitos alunos, após longos períodos de ensino remoto, apresentaram dificuldades até mesmo em atividades básicas que antes já eram efetivadas.

É fundamental, ainda, considerar os diversos aspectos do fenômeno, incluindo as habilidades que não foram consolidadas, para que os professores tenham condições de desenvolver estratégias de aprendizagem que possibilitem a recomposição dessas competências (Duarte; Duarte; Silva, 2022).

É importante destacar que a pandemia de Covid-19 e a consequente adoção do ensino remoto não se deram em um contexto neutro ou isolado, mas inseriram-se em uma estrutura educacional historicamente fragilizada por décadas de baixo investimento público e profundamente marcada por desigualdades sociais. Tal conjuntura impõe aos docentes não apenas o desafio de elaborar estratégias pedagógicas eficazes, mas também a necessidade de compreender os determinantes estruturais dessas lacunas educacionais, de modo a construir respostas formativas que considerem as condições materiais e socioculturais dos estudantes.

Esse cenário evidencia que tal distorção afeta não apenas os alunos, mas também os docentes, que passam a sofrer pressão para adequar suas práticas às exigências de um sistema avaliativo que, frequentemente, desconsidera as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. A análise das políticas educacionais e das práticas pedagógicas em contextos como o da recomposição da aprendizagem revela a urgência de repensar a educação como um processo inclusivo, que reconhece a complexidade das condições sociais e econômicas que influenciam o aprendizado.

Diante das profundas mudanças impostas pela pandemia, uma questão sobre o trabalho educativo se torna cada vez mais pertinente: como organizar os tempos e espaços escolares de maneira a potencializar a aprendizagem dos alunos? Em um cenário em que as interações presenciais foram limitadas e o ensino remoto havia se tornado a regra, os educadores enfrentaram o desafio de criar um ambiente de aprendizagem que não apenas se adaptasse às novas circunstâncias, mas tiveram que repensar estratégias pedagógicas e utilizar recursos de forma eficiente.

O governo federal instituiu, por meio do Decreto n. 11.079, 23 de maio de 2022, a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica . Em extensão, no mesmo ano, a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul instituiu, por meio da Resolução/SED n. 4.026, de 2 de maio de 2022, o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS), o que, posteriormente, foi transformado em disciplina específica através da Resolução/SED n. 4,161, de 6 de março de 2023, no qual o período de vigência não é determinado.

Aquilo que inicialmente se configurava como uma ação pontual e temporária, voltada à recuperação das aprendizagens comprometidas durante os anos de pandemia, passou a assumir, no estado de Mato Grosso do Sul, um caráter permanente, institucionalizado por meio da criação de disciplinas específicas. A organização curricular foi, portanto, modificada, com a introdução das disciplinas RA-MAT e RA-LP, sob o argumento de que seu objetivo seria dar continuidade às ações de recomposição das aprendizagens em Matemática e Língua Portuguesa, ofertando duas aulas semanais para cada ano do ensino fundamental. A recomendação que passa a vigorar é que as aulas de recomposição da aprendizagem fossem ministradas por docentes licenciados em Matemática e Língua Portuguesa, garantindo maior alinhamento com os conteúdos específicos de cada área. (Moltocaro, 2023)

O ano letivo de 2022 começou de forma presencial em muitas redes de ensino, mas a discussão sobre a recomposição das aprendizagens não consolidadas durante o biênio pandêmico tornou-se cada vez mais presente (Damasceno, 2022). Pensar essa recomposição foi considerado um passo necessário para enfrentar os desafios educacionais decorrentes do período pós-pandêmico. Daí ter sido iniciada a implementação de projetos e programas de recomposição da aprendizagem como política nacional.

Conforme mencionado, muitas fragilidades evidenciadas no tempo pandêmico e que se estenderam para o período pós-pandêmico são inerentes ao contexto escolar em

um sistema econômico capitalista: desigualdades de acesso a recursos tecnológicos a alunos de famílias com menor poder aquisitivo; defasagem na aprendizagem que levaram a lacunas no conhecimento e nas habilidades acadêmicas; e falta de suporte adequado aos estudantes e famílias que podem ter contribuído para o aumento da evasão escolar. Portanto, é necessário reconhecer essas fragilidades e envolver a implementação de políticas que promovam a equidade de acesso, a recuperação da aprendizagem e a capacitação dos professores para se adaptarem a novos formatos de ensino.

Hickmann (2022, p. 6) traz uma importante reflexão sobre a pandemia: “[...] se o aprendizado diminuiu, vale a pena se preocupar com o que está ao seu redor: pessoas muitas vezes empobrecidas, excluídas, com dificuldades psicológicas devido à longa pandemia, grupos familiares em conflito ou desfeitos, consequências físicas na saúde [...]”. Eis que ao retornar à sala de aula, era importante que os educadores estivessem sensíveis às marcas deixadas por esse período desafiador. Isso significou reconhecer que os alunos poderiam ter experimentado traumas, perdas e dificuldades durante a pandemia, e que isso poderia afetar seu engajamento, motivação e aprendizado.

Algumas secretarias de educação adotaram as avaliações externas como estratégias para mensurar e consolidar os conhecimentos não adquiridos durante o período pandêmico, associando as perdas de conhecimento aos resultados obtidos por meio de diagnósticos realizados por essas avaliações. Esse foi o caso, por exemplo, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que apresentou uma reestruturação pedagógica impulsionada pelos resultados não satisfatórios nas avaliações externas da rede municipal de educação. Diferente do que fez a prefeitura de Curitiba, alguns teóricos passaram a defender a recomposição da aprendizagem como aliada no processo de ensino e aprendizagem, portanto não vinculando-a à uma visão reguladora, comumente produzida pelas avaliações. Ao invés do uso das avaliações como regulação, defendem seu uso como diagnóstico para identificar possíveis defasagens na aprendizagem dos estudantes (Zago, 2023).

Em uma discussão a respeito das práticas pedagógicas que são usadas para a recomposição da aprendizagem dos alunos, Santos (2023) apresenta dados de como funcionava a recomposição em uma escola no município de Campo Grande, MS. Refere que a estratégia de recomposição de aprendizagem é realizada ao longo do ano letivo, com o desenvolvimento de conteúdos de aprofundamento e foco nas habilidades dos estudantes que ainda não foram consolidadas. As ações ocorrem no contraturno do período regular em que o aluno estuda (Santos, 2023).

Em *Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia*, Santos (2023) analisa estratégias usadas por uma escola baiana de educação pública básica com a recomposição de aprendizagem dos estudantes após a pandemia de Covid-19. Em uma entrevista sobre como tem ocorrido a recomposição da aprendizagem dos estudantes na escola, os professores relatam que parece que o projeto de recomposição da aprendizagem não está ocorrendo, visto que a rotina escolar continua nos moldes anteriores ao período pandêmico.

Também Marques (2023) discute estratégias para recompor as habilidades essenciais no município de Mossoró RN, as quais ocorriam por meio de projetos que envolviam toda a comunidade. Uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de Mossoró/RN, com a participação de oito professoras, buscou compreender os significados atribuídos aos letramentos em tempos de pandemia. Fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e colaboradores, a investigação utilizou entrevistas reflexivas e grupos focais como instrumentos de coleta de dados, cuja análise foi conduzida por meio dos núcleos de significação. Os resultados apontam que tais práticas podem contribuir de maneira significativa para a recomposição das aprendizagens, sobretudo no campo da alfabetização e dos letramentos.

No início da pesquisa, pensamos em compreender como estava sendo implementado o Plano de Recomposição de Aprendizagem em uma escola estadual do município de Ladário MS. Em observações sistemáticas nessa escola, realizadas durante o mês de outubro de 2023, constatamos problemas importantes na aplicação do Plano. Inicialmente, percebemos que o que foi criado como um Plano, e que sofria críticas dos professores e gestores por não ter espaço no currículo para o trabalho, torna-se uma disciplina escolar (fato que parece ter agradado os professores e gestores, que agora dizem ter tempo e espaço apropriado para o trabalho). Ou seja, uma ação de pontual, como já afirmamos, passa a permanente e com um agravante: os professores destas disciplinas não se comunicavam com os professores responsáveis pelas disciplinas de língua portuguesa e matemática regulares do currículo. Um terceiro problema, que parece resumir os dois primeiros, é a falta de uma clara intencionalidade e articulação da nova disciplina com o restante do currículo. Disso tudo resulta o uso da disciplina não mais como atividade de recuperação da aprendizagem comprometida pelos anos de pandemia, mas como mais um espaço, este institucionalizado pelo governo estadual, de preparação dos estudantes para as avaliações externas (Saeb e Saems), ignorando, portanto, o objetivo original da disciplina.

Assim, surgem questões cruciais que merecem uma análise aprofundada: seria a observação realizada em uma escola um acontecimento pontual, ou tratava-se de uma política deliberadamente criada para outras finalidades distintas à recuperação da aprendizagem? Independentemente de se tratar de uma atividade pontual ou uma política deliberada, houve discussões sobre a mudança curricular e sua relação com as finalidades educativas escolares? Outro aspecto relevante diz respeito à influência das avaliações externas nas escolas, especialmente em relação ao Plano de Recomposição da Aprendizagem. De que maneira essas avaliações impactam a implementação das estratégias educacionais de recomposição?

Assim, este estudo tem como objetivo geral compreender como, e em que medida, a política de regulação educacional, que opera por meio da avaliação externa, tem interferido na política de recuperação da aprendizagem desenvolvida por escolas estaduais situadas no município de Ladário MS. Os objetivos específicos consistem em: a) Compreender as percepções de professores e coordenadores sobre a interferência da política de regulação por meio da avaliação externa no cotidiano escolar; b) Investigar a pertinência e os impactos que a mudança curricular tem causado sobre a organização do trabalho pedagógico com a inserção da disciplina de recomposição da aprendizagem; c) Compreender como as práticas pedagógicas na disciplina de recomposição da aprendizagem são influenciadas pela estrutura organizacional da escola e pelas políticas educacionais.

A presente pesquisa está fundamentada na concepção epistemológica do materialismo histórico-dialético, método que possibilita a apreensão crítica da realidade social em sua totalidade, historicidade e contradição. Conforme Marx e Engels (2007), os fenômenos sociais não devem ser analisados isoladamente, mas como produtos históricos das relações sociais de produção, sendo compreendidos a partir de suas determinações concretas. Assim, ao investigar a inserção da disciplina de recomposição da aprendizagem na estrutura curricular das escolas públicas, parte-se do pressuposto de que essa mudança não é neutra, mas expressão de mediações políticas, econômicas e ideológicas que atravessam o campo educacional.

A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, uma vez que busca interpretar os significados, contradições e impactos dessa política a partir da vivência dos sujeitos envolvidos (MINAYO, 2010).

No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa fundamentou-se na realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação. Foram

entrevistados professores e coordenadores pedagógicos selecionados de acordo com sua atuação direta no contexto investigado. A entrevista semiestruturada, conforme Triviños (2008), possibilita ao pesquisador seguir um roteiro pré-estabelecido, ao mesmo tempo em que permite flexibilidade na formulação de questões adicionais, de acordo com o desenvolvimento da interação com os participantes. Considerando os princípios éticos que regem a pesquisa científica, optou-se por assegurar o anonimato dos participantes. Para tanto, foram seis entrevistados e cada entrevistado foi identificado por numeração sequencial (Entrevistado 1, Entrevistado 2, e assim sucessivamente), evitando-se qualquer menção que pudesse comprometer sua identidade ou expor sua instituição de origem. Tal estratégia, além de resguardar a confidencialidade das informações, contribuiu para garantir a fidedignidade dos relatos, uma vez que possibilitou maior liberdade de expressão aos sujeitos, sem constrangimentos decorrentes de possíveis identificações. Os depoimentos obtidos constituem a base empírica da investigação, articulando-se ao referencial teórico com vistas a sustentar as análises e reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas integralmente e, posteriormente, submetidas a um processo de análise de conteúdo, a fim de identificar categorias temáticas emergentes que dialogam com o referencial teórico adotado. A triangulação entre os dados empíricos, a literatura especializada e os documentos oficiais da política educacional analisada buscou fortalecer a validade dos resultados e ampliar a compreensão crítica acerca das questões investigadas.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos principais, além da introdução, considerações finais e os elementos pré e pós-textuais. A estrutura adotada reflete a preocupação em garantir a articulação entre a fundamentação teórica, o campo empírico e os objetivos da pesquisa, compondo um percurso investigativo coerente e crítico sobre os desdobramentos da inserção da disciplina de recomposição da aprendizagem na rede pública de ensino, com ênfase na realidade de uma escola estadual em Ladário/MS.

O Capítulo 1 é reservado à introdução, onde são apresentados o tema, a delimitação do problema, os objetivos geral e específicos, a justificativa da pesquisa, a metodologia utilizada e a relevância teórica e social do estudo. Esse capítulo também explicita a escolha epistemológica pelo materialismo histórico-dialético, que orienta toda a construção teórica e metodológica da investigação. O Capítulo 2, intitulado *Recomposição da Aprendizagem como Política Educacional por resultados* tem como objetivo analisar a recomposição da aprendizagem como política de educação por

resultados, discutindo seus fundamentos legais e conceituais, bem como seus desdobramentos na prática pedagógica, a fim de compreender em que medida essa política representa uma resposta imediata aos impactos da pandemia de Covid-19 ou se se insere em uma lógica mais ampla de regulação educacional baseada em indicadores e metas de desempenho, reproduzindo, assim, desigualdades históricas estruturais do sistema educacional brasileiro. O Capítulo 3, intitulado *O Plano de Recomposição de Aprendizagens em Mato Grosso do Sul*, examina a concepção, a implementação e os desafios do Plano de Recomposição da Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, identificando como essa política foi organizada no âmbito curricular e pedagógico, e de que maneira se relaciona ao modelo de regulação educacional pautado por avaliações externas e resultados, a fim de compreender seus limites, possibilidades e implicações para a garantia do direito à aprendizagem em contextos marcados por desigualdades estruturais. O Capítulo 4, denominado *Explorando a Realidade da Recomposição da Aprendizagem em uma Escola de Ladário/MS*, apresenta os dados empíricos produzidos na pesquisa de campo, com base em entrevistas realizadas com professores e coordenadores pedagógicos. A dissertação é concluída com as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais achados da pesquisa, destacando as contradições, avanços e desafios envolvidos na implementação da recomposição da aprendizagem como disciplina escolar. Também são apresentadas contribuições da pesquisa para o campo das políticas públicas educacionais e sugestões para estudos futuros.

2 RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO POR RESULTADOS

A Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, estabelecida pelo Decreto n. 11.079/2022, foi uma medida adotada pelo governo federal com o objetivo de lidar com os desafios educacionais agravados pela pandemia de Covid-19. A crise de saúde global teve um impacto significativo na continuidade do processo educacional, levando a deficiências no aprendizado e ao aumento da evasão escolar. Diante dessa situação, o discurso produzido foi de que seria essencial implementar estratégias eficazes para assegurar que todos os alunos tivessem a oportunidade de recuperar o conteúdo perdido. De fato, os problemas causados pela pandemia têm sido demonstrados em pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes, prejudicada pelo cancelamento das aulas, em um primeiro momento, e posterior adoção de estratégias de

ensino remoto de emergência. Por outro lado, é fato que os problemas de aprendizagem constatados durante e depois da pandemia foram agravados, mas não originados durante tal período. Isso nos leva a questionar, por um lado, a ocasião da criação desta política e, por outro, sua continuidade por um período tão extenso.

O Art. 1º do Decreto no 11.079/2022 estabeleceu a cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios como sendo fundamental para o sucesso da política. Tal colaboração traduziu-se na execução de programas e ações coordenadas que visam não apenas a recuperação das aprendizagens, mas também o combate ao abandono escolar, uma questão de extrema relevância no contexto educacional brasileiro. (Brasil, 2022)

Após a publicação do decreto foi feita uma reflexão sobre a inadequação do termo “recuperação das aprendizagens” no contexto educacional atual, conforme destacado por Abe (2022, s/p):

[...] fica evidente que o termo não é o mais adequado para o contexto atual, porque, com o ensino remoto que chegou de forma pouco satisfatória para muitas pessoas, a maioria das(os) estudantes não tiveram nem a primeira oportunidade de aprender. Logo, não há como recuperar algo que não se aprendeu.

Portanto, defender a “recuperação” das aprendizagens parte do pressuposto de que houve uma aprendizagem inicial, o que nem sempre corresponde à realidade de muitos alunos. Em vez disso, é mais importante reconsiderar a garantia da oportunidade de aprender de maneira adequada. Isso envolve uma reavaliação da promoção da equidade no acesso aos recursos educacionais.

A transição de “recuperação” para “recomposição” sugere uma abordagem mais alinhada com a realidade da educação. É reconhecido que o aprendizado é um processo em constante evolução e que cada aluno deve ter as condições adequadas para começar e seguir em frente em sua jornada educacional por meio de uma experiência significativa de aprendizagem.

Embora a justificativa central para a criação dessa política seja a mitigação dos impactos da pandemia, essa perspectiva pode ocultar problemas estruturais preexistentes na educação brasileira, que remontam a décadas de precarização. O discurso oficial de “recuperação das aprendizagens” sugere que os problemas educacionais surgiram com a

pandemia, desviando a atenção das condições históricas de desigualdade e dos desafios estruturais que já comprometiam o acesso igualitário ao aprendizado. Esse foco excessivo na pandemia como ponto de partida dos problemas desconsidera a relação dialética entre a história social e econômica do país e as dificuldades educacionais que a maioria dos alunos enfrentam há tempos.

Além disso, a noção de “recuperação” implica que houve um processo inicial de aprendizagem plena, ignorando que muitos alunos, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade, nunca tiveram acesso a uma educação de qualidade. As desigualdades na distribuição de recursos educacionais, agravadas pela falta de infraestrutura e apoio contínuo, revelam que o problema de aprendizagem é uma questão estrutural, não circunstancial. A tentativa de padronizar um processo de “recuperação” generalizado subestima a complexidade e as condições específicas de cada realidade educacional e promove uma lógica de normalização que individualiza a responsabilidade pelo aprendizado, em vez de questionar o sistema que reproduz as desigualdades.

A proposta de substituir “recuperação” por “recomposição”, embora seja um avanço, ainda não alcança o cerne do problema. A estrutura do decreto e o apelo à cooperação entre os entes federativos, embora necessária, se tornou uma questão burocrática que mascarou a ausência de investimentos reais e o compromisso com políticas educacionais que enfrentem a raiz das desigualdades. A criação de políticas de recomposição sem uma visão de educação emancipadora resulta na reprodução das condições que perpetuam as desigualdades de classe, e deixa de reconhecer a educação como um direito histórico que deve ser garantido por meio de mudanças estruturais que vão além de soluções paliativas e imediatistas.

O Decreto nº 12.391, promulgado em 28 de fevereiro de 2025, institui oficialmente o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, uma política pública estratégica voltada à superação dos impactos causados pelas interrupções no processo educacional, especialmente intensificadas durante e após o período pandêmico. Com essa iniciativa, o Governo Federal, em articulação com os entes federativos, busca fortalecer a garantia dos direitos de aprendizagem e promover o desenvolvimento pleno dos estudantes da educação básica.

De acordo com o decreto, a recomposição de aprendizagens é entendida como um conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional que visam assegurar que todos os estudantes tenham acesso efetivo aos conhecimentos, habilidades e competências previstas em cada etapa da escolarização. Entre os princípios orientadores do Pacto,

destacam-se o compromisso com a formação integral dos educandos, considerando suas múltiplas dimensões de desenvolvimento, e o reconhecimento dos esforços empreendidos pelos Estados, Distrito Federal e Municípios nas ações voltadas à recomposição das aprendizagens. Tais diretrizes buscam fomentar a corresponsabilidade entre os entes federativos e valorizar iniciativas locais, respeitando as especificidades regionais.

O decreto ainda estabelece diretrizes claras, como a disponibilização de estratégias de mediação pedagógica que fortaleçam as políticas, programas e ações voltadas à recomposição. Isso inclui metodologias diferenciadas, abordagens inclusivas, recursos didáticos inovadores e práticas de gestão voltadas ao acompanhamento pedagógico contínuo dos estudantes.

Entre os objetivos do Pacto, destaca-se a missão de induzir e coordenar a elaboração e a distribuição de materiais de apoio à aprendizagem, com foco específico na recomposição de conteúdos e competências essenciais. Essa medida visa não apenas recuperar o que foi perdido ou comprometido no processo educacional, mas também avançar para uma educação mais equitativa, com base em diagnósticos precisos e intervenções efetivas.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, considerando a desigualdade entre os estudantes da rede de ensino decorrente das atividades escolares não presenciais e híbridas durante os anos letivos de 2020 e 2021, por conta da pandemia, instituiu o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS) (Resolução/SED n. 4.026, de 2 de maio de 2022), no qual se encontra estabelecido:

Art. 2º O Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS), a ser executado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por intermédio das escolas da Rede Estadual de Ensino, tem por finalidade implementar, no ano letivo de 2022, estratégias de intervenção na aprendizagem e de consolidação de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do estudante, com vistas à redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes da rede estadual de ensino (Mato Grosso do Sul, 2022).

A proposta de Mato Grosso do Sul destaca a relevância de uma intervenção pedagógica em que toda a comunidade escolar se une para reduzir disparidades e assegurar aprendizados fundamentais para a vida dos alunos. O Artigo 4 da normativa

determina que o Programa de Aprendizado em Mato Grosso do Sul deve ser oferecido presencialmente; no entanto, cabe também a inclusão de métodos de ensino não presenciais (Ribeiro; Slávez, 2024)

O Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MS) teve por objetivo:

- a) planejar atividades de recomposição com foco no desenvolvimento das habilidades essenciais das diversas áreas do conhecimento, fundamentais para a trajetória escolar do estudante; b) elaborar planos de aula de modo interdisciplinar, com propostas que estimulem a investigação e o pensamento crítico; c) acompanhar o desempenho do estudante, por meio de avaliações diagnósticas e formativas, registrando seus avanços e dificuldades e redirecionando o planejamento das atividades quando necessário; d) participar das atividades de formação, das reuniões e dos encontros.

III - aos Docentes responsáveis pelo componente curricular Pesquisa e Autoria e pela unidade curricular Intervenção Comunitária: a) elaborar planos de aula e desenvolver atividades significativas e diversificadas que permitam ao estudante desenvolver as habilidades essenciais para a continuidade de sua trajetória escolar; b) avaliar continuamente o desempenho do estudante, por meio de instrumentos diversificados, registrando seus avanços e suas dificuldades, redirecionando o trabalho quando necessário; c) registrar o desempenho do estudante e os resultados obtidos ao final do Plano de Recomposição das Aprendizagens, com indicação dos progressos evidenciados e das necessidades de aprendizagem a serem focadas no replanejamento das ações de recomposição ao longo do ano letivo (Mato Grosso do Sul, 2022).

A proposta do Plano de Recomposição das Aprendizagens de Mato Grosso do Sul (PRA-MS), embora reconhecendo as disparidades ampliadas pela pandemia e a necessidade de intervenção pedagógica, ainda opera dentro de uma lógica que pouco questiona as condições estruturais e materiais que perpetuam essas desigualdades. O Plano enfatiza a consolidação de habilidades inegociáveis, mas não aborda os fatores socioeconômicos que limitam o aprendizado, como a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de recursos didáticos e o contexto de vulnerabilidade social enfrentado por muitos estudantes.

Apesar de a implementação do PRA-MS reconhecer a importância do retorno às aulas presenciais e de se buscar minimizar as perdas educacionais causadas pela

pandemia, ela falha em não abordar de forma significativa as condições desiguais que limitam a experiência escolar dos estudantes. O impacto da pandemia revelou que muitos alunos enfrentam dificuldades que vão além da ausência de aulas presenciais, como o acesso insuficiente a materiais didáticos, a dependência de apoio escolar para alimentação e a falta de suporte psicológico adequado. No entanto, o Plano parece focar em uma recuperação de conteúdos sem reconhecer plenamente esses aspectos sociais e econômicos fundamentais que determinam o aprendizado. Sem medidas que garantam condições equitativas de acesso aos recursos educacionais e à infraestrutura básica nas escolas, o PRA-MS corre o risco de não alcançar uma recomposição significativa das aprendizagens, tratando os sintomas da crise educacional sem enfrentar as causas históricas que impedem o desenvolvimento pleno dos alunos em situação de vulnerabilidade.

O retorno às aulas presenciais, embora esperado e necessário, mostrou claramente as profundas desigualdades educacionais agravadas pela pandemia. As dificuldades de se adaptar ao ambiente escolar, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, foram evidentes e tiveram um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, tornou-se essencial implementar novas estratégias educacionais e políticas públicas voltadas para recuperar o tempo perdido de aprendizado. Essa situação destaca a importância de um esforço conjunto para assegurar que todos os estudantes tivessem a oportunidade de alcançar todo o seu potencial acadêmico, minimizando os efeitos negativos da pandemia na educação (Damasceno, 2022).

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas por alunos e professores ao reingressar no ambiente escolar não são meras questões individuais, mas reflexos de um contexto histórico de desinvestimento em educação pública e de políticas que perpetuam a exclusão. Para que a educação cumpra seu papel emancipador, é fundamental que as políticas públicas abordem não apenas os sintomas da crise educacional, mas também as causas que a geraram, promovendo um investimento sólido e contínuo nas condições materiais que viabilizem uma educação de qualidade para todos.

Entendemos que a implementação dessa política pode ser encarada como uma tentativa de lidar com um dilema essencial: a necessidade de aprimoramento dos indicadores educacionais em meio a uma crise em curso. Contudo, essa medida pode não ter efetividade se não enfrentar as causas profundas do problema, como a disparidade de oportunidades e a carência de investimento em longo prazo na educação pública. Dessa

maneira, a política poderá se converter em simples paliativo ao tentar remediar os sintomas sem atacar as questões fundamentais subjacentes.

Então, posto que a pandemia agravou as dificuldades já existentes, expondo a fragilidade do sistema educacional, a política de recomposição pode ser vista tanto como uma resposta imediata a uma crise exacerbada quanto como uma continuidade das falhas do sistema. No caso do Mato Grosso do Sul, a criação de um plano de recuperação da aprendizagem requer que tenha por base informações concretas da realidade para guiar o planejamento, de modo que, com uma avaliação do conhecimento e aprendizado dos alunos, sejam promovidas atividades colaborativas que envolvam todos os professores, garantida a coordenação das ações. Isso não se resume apenas a identificar lacunas no aprendizado; também implica integrar a recuperação de forma natural ao currículo regular, para que os alunos percebam a conexão entre as disciplinas e vejam essa recuperação como uma chance de fortalecer seu conhecimento.

2.1 Finalidades educativas escolares e sua reconfiguração a partir do Plano de Recomposição da Aprendizagem

A educação desempenha um papel importante na formação completa das pessoas, sendo fundamental na transmissão de conhecimentos, valores e habilidades essenciais para a convivência em sociedade. Além do ensino acadêmico, a escola também se preocupa com o desenvolvimento ético, cívico e emocional dos estudantes, preparando-os para os desafios do mundo atual e contribuindo para uma cidadania participativa e consciente. Portanto, é imprescindível definir de forma clara e objetiva os objetivos educacionais para garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as metas sociais e culturais desejadas, promovendo um ensino que atenda às necessidades da comunidade. Nesse contexto, Libâneo (2019, p. 1) diz que:

A formulação de finalidades educativas para o sistema escolar é uma exigência prioritária no planejamento e execução de ações públicas no campo da educação, pois elas estabelecem as orientações básicas para as políticas educacionais e, daí, para a elaboração dos currículos e sua operacionalização nas escolas e salas de aula.

É importante estabelecer objetivos educacionais claros para o sistema escolar. Ao definir esses objetivos, são criadas as bases para orientar as políticas educacionais, as quais, por sua vez, influenciam diretamente a formulação e a execução dos currículos nas escolas. Isso contribui para que as práticas pedagógicas sejam consistentes e direcionadas, promovendo uma harmonia entre os propósitos educacionais e as atividades realizadas em sala de aula. Sem essas diretrizes bem estabelecidas, a educação corre o risco de se tornar desconexa e menos efetiva, razão pela qual é necessária uma estrutura educacional sólida e bem planejada para atingir os resultados desejados na formação dos alunos.

Além disso, é fundamental que os objetivos educacionais não apenas reflitam as demandas do mercado, mas integrem uma visão ampla que valorize o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. Isso implica em um compromisso com a formação de cidadãos críticos e conscientes, que compreendam a complexidade do mundo em que vivem e sejam capazes de questionar e transformar a realidade.

Ao longo da história, as escolas tiveram funções diversas, refletindo as necessidades e desejos das sociedades em que estavam inseridas. Desde o seu surgimento, as escolas têm servido como meios de perpetuação social, transmitindo valores, normas e conhecimentos que espelham as estruturas de poder predominantes. No entanto, também têm funcionado como locais de resistência e mudança, onde ideias e movimentos contestatórios encontram eco e se propagam. Assim, compreender a finalidade das escolas demanda uma avaliação crítica das relações de poder e das discrepâncias sociais presentes no sistema educacional. É crucial questionar quem se beneficia e quem fica excluído das práticas pedagógicas convencionais. Libâneo (2019) traz quatro visões em relação a finalidades educativas: “[...] a) a visão da pedagogia tradicional; b) a visão neoliberal tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; c) a visão sociológica/intercultural; c) a visão dialética histórico-cultural.”

A Pedagogia Tradicional tem como principal objetivo preparar intelectual e moralmente os alunos para sua integração na sociedade. Com foco na figura central do educador no processo formativo, ela enfatiza a transmissão dos conhecimentos estabelecidos pela tradição, muitas vezes deixando de lado as particularidades e necessidades individuais e sociais dos alunos. Dessa forma, a educação é percebida como um processo unidirecional, em que o papel do aluno é passivo, limitando-se à recepção e memorização de conteúdos previamente determinados. Essa abordagem reflete uma visão hierárquica e autoritária da relação educativa, em que o educador exerce controle absoluto sobre o processo de ensino-aprendizagem. (Libâneo, 2019)

A visão neoliberal destaca-se pela priorização dos resultados imediatos em detrimento da valorização do conhecimento científico, da formação cultural e do desenvolvimento de processos psicológicos mais elevados. Esse tipo de currículo se concentra principalmente em competências e habilidades desvinculadas de conteúdos relevantes.

O currículo instrumental ou de resultados imediatos nega validade ao conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Assentado apenas em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade (Libâneo, 2019, p.14).

Isso resulta na falta dos recursos necessários para fomentar a capacidade de pensar criticamente e reflexivamente. Em um ambiente educacional influenciado por esse modelo, os professores muitas vezes são compelidos a dedicar o tempo em sala de aula preparando os alunos para testes padronizados, negligenciando o papel essencial de organizar e orientar o processo de aprendizagem dos alunos para incentivá-los a refletir e agir com base em conceitos, além de promover o desenvolvimento integral da sua personalidade (Libâneo, 2019). Esse cenário suscita questões pertinentes sobre o papel do currículo na promoção de uma educação eficaz que estimule o pensamento crítico.

A visão sociológica/intercultural surge como uma maneira enriquecedora de educar, indo além de simplesmente transmitir conhecimento. Esta visão “defende um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas [...]” (Libâneo, 2019, 15).

Em vez de apenas decorar fatos e teorias distantes de suas realidades, os alunos são desafiados a participar de experiências educativas que refletem suas próprias identidades e vivências sociais. Assim, o currículo se torna mais significativo e pertinente para os alunos, fomentando uma aprendizagem genuína e duradoura. Além disso, ao enfatizar a importância da diversidade e do diálogo intercultural, essa abordagem educacional contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante, onde as diferenças são reconhecidas e celebradas.

A visão dialética histórico-cultural, por sua vez, fundamenta-se na compreensão da educação escolar como um poderoso instrumento de transformação social e de

promoção da inclusão. Sob essa perspectiva, a escola desempenha um papel central na democratização da sociedade, ao proporcionar aos indivíduos os meios para a apropriação dos saberes sistematizados construídos coletivamente ao longo da história. Esses conhecimentos não são apenas transmitidos passivamente, mas são incorporados ativamente pelos alunos por meio de uma atividade de aprendizagem socialmente mediada. Dessa forma, a escola não apenas desenvolve as capacidades intelectuais dos estudantes, mas também contribui para a formação de suas personalidades, preparando-os para participarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Libâneo, 2019).

Cabe assinalar que a escola tem um papel fundamental na promoção da justiça social e inclusão, atuando como um importante facilitador para a democratização social. Além de transmitir conhecimento, a escola pode ser criadora de oportunidades para todos os alunos desenvolverem seu potencial máximo, independentemente de sua origem social ou econômica. Assim, sendo uma instituição central na vida de crianças e jovens, a escola contribui significativamente para a construção de uma sociedade mais justa. A esse respeito, Libâneo (2019, p. 16) afirma que “[...] a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social [...]”.

Ao promover a inclusão e igualdade de oportunidades, a escola se torna um pilar fundamental na luta por justiça social, preparando os indivíduos para participarem ativamente e conscientemente na sociedade. Enquanto as aprendizagens significativas visam conectar o conhecimento à realidade dos alunos, muitas vezes elas também acabam sendo moldadas pelas necessidades do mercado. Isso pode levar à formação de indivíduos que, embora adaptáveis, possam não desenvolver uma compreensão crítica sobre as estruturas sociais e econômicas em que estão inseridos. (Malanchen; Santos, 2020)

Essa relação entre aprendizagens significativas e as exigências do mercado evidencia a complexidade do cenário educacional, em que as políticas e diretrizes são frequentemente influenciadas por interesses econômicos. Assim, a educação, ao tentar se adaptar às necessidades do capitalismo, pode acabar negligenciando a formação de um pensamento crítico, essencial para que os alunos compreendam e questionem as estruturas sociais em que estão inseridos.

Essa conjuntura traz à tona o papel instrumental que a educação passou a ocupar em uma sociedade voltada para a maximização do capital. O sistema educacional, ao

responder cada vez mais às demandas econômicas, pode limitar seu potencial transformador e reduzir-se a uma preparação técnica e pragmática. Esse foco na empregabilidade e na adaptação ao mercado, embora relevante, tende a minimizar aspectos formativos fundamentais, como o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico. Conforme contribui Saviani (2007, p. 429),

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.

Aqui vemos uma visão funcionalista da educação, em que o ensino é orientado predominantemente para a produtividade e o atendimento das necessidades econômicas. Ao preparar o indivíduo para se adaptar e contribuir diretamente para o crescimento econômico, a educação assume um papel de formação técnica e instrumental, focado em habilidades específicas que facilitem a inserção no mercado. No entanto, essa perspectiva tende a reduzir o valor da educação a uma mera transação econômica, desconsiderando sua função emancipadora e seu potencial para fomentar uma cidadania crítica e ativa.

Como resultado, o sistema educacional pode se tornar um instrumento de manutenção das estruturas econômicas e sociais vigentes, ao invés de oferecer um espaço para questionamentos e com vistas a transformações. Esse viés reflete e fortalece as expectativas do mercado e, por consequência, das elites econômicas, que veem na educação um meio para garantir a formação de uma mão de obra alinhada às suas necessidades e interesses.

A administração da educação no Brasil se destaca por uma intrincada rede de programas e diretrizes que, por vezes, parecem desconexas entre si, mas exercem um impacto profundo na rotina dos educadores e no funcionamento do sistema educacional como um todo. Apesar disso, por trás dessa aparente falta de conexão, há uma lógica subjacente que une interesses diversos, nos quais grupos e estruturas sociais da elite dominante, incluindo empresários do ramo educacional, exercem considerável influência. Esse fenômeno lança luz sobre as dinâmicas de poder e influência que moldam a política educacional do país. Rosa e Silva (2021, p. 6) dizem que:

[...] os programas e diretrizes definidas nas secretarias de educação no âmbito macro, meso e micro, aparentemente desarticuladas mas que quase sempre desmontam os direitos adquiridos pelos educadores nas lutas democráticas é, simultaneamente, a integração de interesses de grupos e estruturas sociais da classe dirigente ou de empresários da educação, que usam o poder econômico para o domínio e direção da rede educacional brasileira.

A gestão da educação no Brasil vai além das práticas pedagógicas e curriculares, sendo também um campo de disputas políticas e econômicas acirradas. A presença e influência dos grupos da elite econômica nas decisões educacionais evidenciam como o poder financeiro pode influenciar o curso da educação, às vezes prejudicando os interesses e direitos de educadores e alunos.

Com a influência neoliberal, houve uma série de alterações e ajustes nos currículos, refletindo as tensões entre interesses econômicos, políticos e sociais que buscam orientar a educação de acordo com determinadas agendas. A análise dessas mudanças é fundamental para compreender como os objetivos educacionais são estabelecidos e postos em prática num cenário globalizado, onde as políticas educacionais não se limitam apenas ao âmbito local, mas também têm repercussões globais.

Esse controle das orientações para o sistema escolar e as escolas não parte apenas dos órgãos oficiais, mas, também, de agentes sociais como os políticos, os planejadores da educação, a grande imprensa, os pesquisadores, o empresariado, os movimentos sociais e culturais, as entidades religiosas etc., conduzindo a diferentes concepções e significados sobre finalidades educativas escolares e sua repercussão no funcionamento das escolas.

O direcionamento do sistema educacional e das escolas não é determinado apenas por órgãos institucionais oficiais, mas, também, por diversos agentes sociais. Políticos, planejadores educacionais, mídia, pesquisadores, empresários, movimentos sociais e culturais e entidades religiosas estão entre esses agentes. Cada um desses grupos traz consigo suas próprias visões e interesses, os quais impactam nos objetivos educacionais das escolas e, consequentemente, em seu funcionamento. Essa diversidade de influências resulta em interpretações e significados diversos sobre os propósitos da educação, refletindo a complexidade e a luta pelo controle no campo educacional (Libâneo, 2019). Dessa forma, a educação se torna um cenário de conflitos e negociações constantes, em

que as políticas e práticas escolares são moldadas por uma ampla variedade de forças sociais e políticas.

A diversidade de atores que influenciam o sistema educacional evidencia a natureza dinâmica e multifacetada da educação contemporânea. Cada grupo de interesse, ao defender suas próprias agendas, contribui para a formação de um campo educacional que é tanto diversificado quanto competitivo.

A compreensão das conexões entre os propósitos educacionais, as políticas educacionais, o currículo e a prática de ensino é crucial para uma avaliação crítica do sistema escolar. Os propósitos educacionais, moldados por influências institucionais e sociais, funcionam como orientações na formulação de políticas e na elaboração dos programas de estudo. Esses propósitos não só direcionam as metas e objetivos da educação, mas também influenciam as abordagens de ensino e o papel dos professores em sala de aula. Em um contexto de sociedade diversificada e globalizada, é essencial investigar como esses propósitos são determinados e quais interesses representam. A análise de conexões dessa natureza ajuda a compreender melhor como diferentes visões sobre educação impactam diretamente o funcionamento das escolas e a formação dos alunos. Sobre isso, Libâneo (2019, p. 2) comenta:

Consideradas [...] as inter-relações entre finalidades educativas, políticas educacionais, currículo e didática, surgem algumas questões: de que modo finalidades educativas impactam as políticas educacionais, os currículos e o trabalho dos professores? Que concepções de finalidades educativas são endossadas por diferentes organizações e grupos que constituem a sociedade? Que percepções são internalizadas nas pessoas a partir de modelos de escola veiculados em documentos internacionais, programas e planos oficiais para a educação e o ensino? [...] .

Ao questionar o modo como os objetivos educacionais influenciam as políticas e os currículos, destacamos a importância de se considerar as diversas concepções de educação promovidas por diferentes organizações e grupos sociais. Essas perspectivas não são neutras; elas espelham os interesses e valores de seus defensores, impactando diretamente o trabalho dos professores e a experiência educacional dos alunos. Além disso, apontamos para a influência dos modelos educacionais internacionais, indicando

que documentos oficiais, programas e planos moldam as visões das pessoas sobre a escola e a educação.

A preparação para o mercado de trabalho é impulsionada pelo capitalismo, começando no sistema educacional, com foco no desenvolvimento de competências psicológicas e habilidades práticas específicas (Rosa; Silva, 2021). Portanto, a preparação para ingressar no mercado de trabalho não só capacita as pessoas, mas, também, fortalece as relações de poder e controle inerentes ao sistema capitalista.

Embora motivada pelas demandas do capitalismo, esta preparação está intimamente ligada a determinadas filosofias educacionais que permeiam e sustentam a estrutura escolar, assegurando que o sistema educacional continue a reforçar as relações de poder e controle característicos do sistema capitalista.

[...] Por isso, nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais valia [...] (Saviani, 2007, p. 438).

Essa transição para um ensino baseado em competências pode ser compreendida como uma resposta às contradições do modo de produção capitalista, que demanda uma força de trabalho cada vez mais qualificada e adaptável às rápidas mudanças tecnológicas e sociais. A busca pela eficiência, nesse contexto, não é neutra; ela está imersa nas relações de produção e na luta de classes, refletindo interesses de capital que visam maximizar a exploração e a mais-valia.

Entre a busca por um ensino baseado em competências e as raízes filosóficas dos propósitos educacionais, existe uma interdependência que reflete as dinâmicas sociais e econômicas em constante transformação. Assim, enquanto o sistema educacional se adapta para atender às necessidades em termos de força de trabalho qualificada, ele também reproduz e perpetua os valores dominantes da sociedade, que muitas vezes priorizam a competitividade e a eficiência em detrimento de uma formação crítica e

emancipatória. Essa tensão entre a adaptação às demandas do capital e a construção de uma educação que promova a reflexão crítica evidencia a necessidade de uma análise mais profunda das motivações subjacentes às políticas educacionais, ressaltando como elas podem servir tanto à manutenção do status quo quanto à possibilidade de transformação social.

Os propósitos educacionais têm suas raízes em ideias filosóficas que definem o significado da educação na sociedade e, principalmente, o significado de um “indivíduo educado” em cada contexto histórico e político. Essas concepções filosóficas, ao expressarem os valores e objetivos de uma sociedade, desempenham um papel fundamental na elaboração das políticas educacionais e na estruturação dos currículos. Ao delinear as expectativas em relação a um indivíduo bem-educado, elas estabelecem os limites e objetivos que orientam as práticas pedagógicas e a organização escolar (Libâneo, 2019).

As ideias filosóficas que sustentam os objetivos educacionais são flexíveis, mudando de acordo com as transformações históricas, políticas e culturais de cada sociedade. Essas variações refletem alterações nos valores sociais e nas demandas econômicas e políticas, impactando diretamente a maneira como a educação é vista e praticada. Essa capacidade de adaptação mostra que os objetivos educacionais não são fixos; eles se desenvolvem para atender às necessidades emergentes da sociedade. Além disso, essas ideias não apenas moldam as políticas e programas curriculares, mas também influenciam a formação continuada dos professores e as abordagens de ensino adotadas nas salas de aula.

A definição dos objetivos educacionais é um processo intrincado e multifacetado, profundamente enraizado nas dinâmicas sociais, políticas e culturais de uma sociedade. Esses objetivos não surgem isoladamente; eles são influenciados por uma variedade de forças e pressões exercidas por diferentes grupos e organizações sociais. Dentro desse contexto, os objetivos educacionais espelham as estruturas de poder existentes, onde grupos diversos com interesses econômicos e políticos rivalizam para impor suas visões e prioridades. Essa competição reflete os embates mais amplos presentes na sociedade, revelando que a educação é essencialmente um campo de disputas simbólicas e materiais, onde se determina não apenas o que deve ser ensinado, mas também como e por qual razão isso deve acontecer. Daí o entendimento de que “[...] as finalidades educativas resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder

entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos” (Libâneo, 2019, p. 4).

Essa visão da educação como um campo de disputas entre diferentes grupos sociais lança luz sobre a complexidade dos objetivos educacionais e suas consequências. A competição por interesses não só molda as metas e os propósitos da educação, mas também tem um impacto significativo no conteúdo e na estrutura dos currículos, bem como nas práticas de ensino adotadas nas escolas, onde grupos com poder financeiro podem buscar uma educação direcionada para a formação de trabalhadores qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho.

Por um lado, as escolas, como organizações sociais, são fortemente influenciadas por políticas educacionais, leis, currículos e orientações profissionais. Essas influências carregam consigo significados sociais e políticos que moldam as ideias, atitudes e comportamentos dos líderes escolares, professores e estudantes. Esse processo pode ser visto como uma forma de imposição de cima para baixo, no qual as regras e diretrizes vindas de autoridades superiores são internalizadas pelas instituições educacionais. Por outro lado, a presença dessas políticas e diretrizes não significa necessariamente uma aceitação passiva por parte dos envolvidos na escola. Líderes e professores têm a capacidade de resistir e reinterpretar as políticas impostas. Essa resistência pode se manifestar de várias maneiras, desde a não conformidade estrita com as diretrizes até a criação de novos métodos que se adequem melhor às realidades locais. Isso sugere que as escolas não são apenas receptáculos passivos das políticas educacionais; elas também funcionam como agentes ativos que interpretam e ocasionalmente questionam as normas estabelecidas (Libâneo, 2019).

A conversa em torno das mudanças nos currículos atuais mostra uma tensão subjacente entre diferentes visões sobre o propósito e os objetivos da educação na atualidade. Diante disso, vemos uma predominância do neoliberalismo focado na economia da educação, em que competências e habilidades são destacadas como fundamentais no currículo escolar. Essa visão busca preparar as pessoas para o mercado de trabalho globalizado, muitas vezes negligenciando a importância do acesso a conhecimentos culturais essenciais para uma compreensão crítica da realidade. Com isso em mente, é possível observar que as recentes mudanças nos currículos têm sido fortemente influenciadas por essa perspectiva, levantando questões sobre o acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade.

A crescente influência do neoliberalismo na educação não apenas está redefinindo o propósito da escola como também moldando profundamente a experiência educacional dos estudantes. O foco excessivo em competências e habilidades técnicas, em detrimento do acesso aos conhecimentos culturais, reflete uma visão utilitarista da educação. Isso não só intensifica as desigualdades sociais, ao distanciar ainda mais os jovens da classe trabalhadora dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, como também prejudica a capacidade dos alunos de desenvolverem uma compreensão crítica e reflexiva sobre o mundo ao seu redor. Ao privilegiar as exigências do mercado em detrimento da formação completa dos indivíduos, as atuais reformas curriculares acabam por manter um ciclo de desigualdade e exclusão, transformando o acesso ao conhecimento em um privilégio cada vez mais limitado.

O impacto do neoliberalismo na área da educação tem gerado mudanças profundas e variadas na forma como as instituições de ensino são estruturadas e funcionam. Cabe destacar que as políticas neoliberais defendem a diminuição do papel do Estado, incentivando a privatização dos serviços educacionais, e a competição é um elemento muito valorizado, com vistas a assegurar lucratividade e competitividade, o que resulta em iniciativas que, no âmbito das escolas e sistemas de ensino, conduzem a um idêntico comportamento. Além disso, também a descentralização de encargos estatais redefine as responsabilidades, transferindo-as para os estados e municípios e estabelecendo padrões competitivos. Essas transformações representam uma reestruturação significativa das dinâmicas educacionais, guiadas por princípios econômicos e comerciais. Conforme a síntese traçada por Libâneo (2019, p. 7), o impacto do neoliberalismo na educação se mostra na:

[...] redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição. Ou seja, introduz-se no sistema educacional o modelo do funcionamento do mercado em que a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços.

Além disso, ao descentralizar o sistema e transferir responsabilidades para os estados e municípios, pode haver disparidades regionais significativas na qualidade da educação oferecida, dependendo da capacidade administrativa e financeira de cada local. A adoção de um modelo comercial na educação também pode tornar impessoais as relações educacionais, tratando os alunos e seus responsáveis como simples consumidores e os professores como meros prestadores de serviços, o que pode comprometer o propósito essencial da educação voltada para o desenvolvimento completo dos indivíduos e uma cidadania crítica.

Com o surgimento do neoliberalismo, como resposta à crise econômica do final do século XX, torna-se claro o impacto dessa ideologia nas políticas educacionais. Por isso a estreita ligação entre as mudanças econômicas impulsionadas pelo neoliberalismo e as alterações nas políticas educacionais, fazendo preponderar uma visão utilitarista da educação, meio para atingir metas econômicas e mercadológicas. Essa convergência forçada entre as agendas econômica e educacional ressalta a necessidade de uma análise reflexiva sobre o papel do Estado na promoção do bem-estar social e na garantia do acesso justo à educação como um direito fundamental.

De acordo com Libâneo (2019), a perspectiva predominante na atualidade sobre finalidades educativas destaca a importância de investir no capital humano, visando aprimorar a eficiência da força de trabalho e as chances de emprego, sobretudo para as comunidades carentes e socialmente fragilizadas.

Nessa direção, as reformas educacionais atuais, muitas vezes orientadas por uma lógica de mercado, estão redesenhando o papel das escolas na sociedade. Esse cenário está levando a uma revisão dos propósitos educacionais, abrangendo não apenas a preparação para o mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento completo do indivíduo e a promoção da cidadania crítica. Portanto, as escolas encaram o desafio de conciliar exigências econômicas com a necessidade de educar cidadãos conscientes e engajados. As práticas pedagógicas que buscam concretizar os objetivos educacionais procuram responder à pergunta “qual é a função das escolas?”. E mais: “As concretizações pedagógicas das finalidades educativas, na verdade, buscam respostas à pergunta “para que servem as escolas?” (Libâneo, 2019, p. 11).

Considerando que as escolas têm o propósito de educar, instruir e integrar os alunos levando em consideração suas características individuais, sociais e culturais, bem como o ambiente sociocultural e institucional, a administração e organização escolar não podem ser reduzidas apenas a questões administrativas ou burocráticas (Echalar; Rosa;

Libâneo, 2023). Pelo contrário, é essencial que a gestão escolar adote uma abordagem abrangente e inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade de conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Dessa forma, poderá promover a equidade, a participação democrática e o respeito aos direitos humanos, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade para enfrentarem os desafios do mundo atual, com vistas à transformação.

Mas, conforme mencionado, a educação escolar também pode ser uma ferramenta para preservar o *status quo*, contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais, ao passo que prepara os indivíduos para se integrarem à estrutura do sistema capitalista. Por isso, ao compreendermos os objetivos educacionais como resultado de relações de poder e interesses conflitantes, que questione as estruturas de poder existentes e estimule um pensamento crítico entre os alunos, podemos promover uma educação crítica que auxilie no desenvolvimento integral do aluno.

2.2 Políticas de Regulação por Resultados

A ideia de Estado avaliador surge como uma resposta às necessidades de eficiência, efetividade e racionalização dos recursos públicos, principalmente na América Latina a partir da década de 1990. Essa abordagem contrasta com a tradicional visão do Estado provedor, que enfatizava a universalização do acesso a serviços sociais como educação (Oliveira, 2023). No modelo de Estado avaliador, atribui-se ao governo um novo papel central: em vez de fornecer diretamente os serviços, ele passa a focar na regulação, supervisão e avaliação do desempenho das instituições utilizando, através dos resultados obtidos por meio das políticas públicas, mecanismos de medição e prestação de contas (accountability) como forma de gestão. Isso representa uma grande alteração no papel do Estado: deixa de ser o fornecedor principal de serviços para se tornar um regulador que avalia os resultados obtidos.

Essas alterações têm repercussões significativas na área da educação porque a entidade avaliadora tende a dar prioridade à eficiência e eficácia em vez de promover a universalização do acesso (Rabelo, 2015). Adicionalmente, a monitorização e supervisão dos resultados podem resultar numa maior burocratização e controle sobre as instituições de ensino, o que poderá restringir a autonomia dos professores.

O princípio da regulação baseada em resultados surge no âmbito do Estado avaliativo com a definição de metas e indicadores de desempenho para instituições públicas na área da educação em destaque. Essencialmente baseada na ideia de que a gestão pública deve ser respaldada por evidências mensuráveis de eficiência. Tal forma regulatória se reflete na importância atribuída às avaliações externas em grande escala como o SAEB no cenário educacional prático. O IDEB e o ENEM se tornam ferramentas estratégicas para orientar as decisões de gestão e definir políticas de incentivo.

No entanto, a avaliação baseada em resultados tem gerado consequências contraditórias: enquanto aumenta a transparência dos dados educacionais, também reduz o processo de ensino a números e metas, silenciando suas dimensões sociais, culturais e formativas (Freitas, 2012). Ademais, essa perspectiva muitas vezes desvincula as realidades das escolas, deixando de lado as desigualdades estruturais que afetam diretamente os índices de desempenho. Outro impacto danoso é o surgimento do ensino focado em testes, o qual pode comprometer a diversidade do currículo.

É importante questionar a regulação baseada em resultados como uma estratégia de gestão educacional para promover modelos que integrem responsabilidade pública com equidade social e qualidade de ensino de forma harmoniosa. É importante que a avaliação seja desenvolvida levando em consideração a complexidade do processo educativo e as diferentes realidades das escolas.

O Plano de Recomposição das Aprendizagens apresenta diversas características que o qualificam como uma política educacional orientada por resultados. Sua concepção parte do reconhecimento das lacunas intensificadas pela pandemia e busca enfrentá-las com ações, metas e mecanismos de monitoramento contínuo, o que o aproxima de modelos de gestão baseados em desempenho.

Uma das principais características que o inserem nesse escopo de políticas de resultados é a instituição de componentes curriculares específicos — RA-LP (Recomposição da Aprendizagem em Língua Portuguesa) e RA-MAT (Recomposição da Aprendizagem em Matemática) que contam com critérios de avaliação e registros de participação. Essas ações são articuladas à lógica de accountability educacional, uma vez que buscam garantir que os estudantes atinjam os níveis esperados de proficiência e progridam conforme os parâmetros estipulados pela rede.

O plano, ao adotar elementos como avaliação diagnóstica, definição de habilidades essenciais, monitoramento de desempenho e metas de aprendizagem, reflete características típicas de políticas de resultados. Tais dispositivos, na perspectiva

materialista histórico-dialética, devem ser compreendidos como mediações que materializam a tentativa do Estado de responder às contradições entre a promessa de uma educação de qualidade para todos e a necessidade de ajustar a escola pública às exigências da racionalidade técnico-instrumental do capital. O foco na eficiência, no controle e na responsabilização pedagógica assume, nesse contexto, o papel de organizar a força de trabalho de acordo com as necessidades do sistema produtivo, convertendo a educação em um meio de regulação social.

A proposta do Plano de Recomposição da Aprendizagem pode ser interpretada como uma reflexão tangível das contradições entre os objetivos educacionais da rede pública e as demandas do sistema capitalista vigente. Esse enfoque teórico possibilita entender que a adoção de medidas para fortalecer a educação é essencial diante das disparidades agravadas pela crise sanitária; contudo não se dá numa perspectiva imparcial - está inserida historicamente e guiada ideologicamente pelos contextos sociais e políticos atuais.

A implementação de políticas educacionais baseadas na regulação por resultados tem implicado transformações significativas na forma como o trabalho docente é concebido e avaliado. Nesse modelo, amplamente influenciado pelo ideário gerencialista e pelo discurso da eficiência, o desempenho dos professores passa a ser monitorado por meio de indicadores quantitativos, tais como taxas de aprovação, resultados em avaliações externas e cumprimento de metas estabelecidas por instâncias superiores de gestão.

Esse processo está diretamente relacionado à noção de responsabilização (*accountability*), entendida como o conjunto de mecanismos que visam atribuir aos profissionais da educação, especialmente aos professores, a responsabilidade pelos resultados obtidos pelos estudantes. Em outras palavras, parte-se do princípio de que o sucesso ou fracasso escolar está diretamente ligado à atuação do docente, deslocando para ele a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem, muitas vezes sem considerar as condições estruturais, pedagógicas e sociais que interferem no processo educativo (Freitas, 2012).

No interior dessas políticas, a responsabilização tende a operar por meio de instrumentos de controle e avaliação padronizados, que muitas vezes desconsideram a complexidade do trabalho docente e o contexto das escolas. A pressão por resultados pode levar à intensificação do trabalho, ao empobrecimento das práticas pedagógicas e ao

sentimento de desvalorização profissional, sobretudo quando metas são impostas sem diálogo ou apoio institucional efetivo.

A avaliação externa tem se consolidado como um dos principais instrumentos utilizados pelo Estado para implementar a regulação no campo educacional, especialmente no contexto de políticas públicas orientadas por resultados. Essa forma de avaliação se caracteriza pela aplicação de testes padronizados e outros mecanismos de monitoramento que visam medir o desempenho das escolas e dos estudantes em larga escala, com o objetivo de gerar indicadores comparáveis e, a partir deles, induzir políticas de responsabilização e intervenção.

O modelo de regulação por resultados, que se tornou predominante a partir da década de 1990, se sustenta na premissa de que a avaliação externa permite ao Estado não apenas medir os resultados das políticas educacionais, mas também orientar a alocação de recursos e tomar decisões sobre a gestão escolar e pedagógica. Esse processo é fundamentado pela ideia de que, ao avaliar o desempenho das escolas e dos alunos, é possível identificar falhas no sistema e implementar ajustes para garantir o cumprimento de metas de qualidade educacional. Avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) exemplificam esse modelo, tornando-se instrumentos cruciais de regulação.

Porém, a utilização da avaliação externa como ferramenta regulatória implica uma visão de que o desempenho educacional pode ser reduzido a indicadores numéricos, sem considerar a complexidade das condições locais e das diversas variáveis que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a regulação por meio da avaliação externa reforça a lógica da accountability, na qual as escolas e os docentes são responsabilizados pelos resultados dos alunos. O alcance das metas estabelecidas em avaliações externas, como o IDEB, passa a ser um critério fundamental para a continuidade de recursos e apoio do governo, com implicações diretas nas condições de trabalho dos professores e na organização do currículo.

A avaliação externa, ao ser usada para regulação, também promove uma cultura de comparação e competição entre as escolas, estados e municípios. O desempenho nas avaliações torna-se um parâmetro central de sucesso ou fracasso, o que pode acentuar as desigualdades educacionais, já que escolas situadas em contextos socioeconômicos mais desfavorecidos têm maiores dificuldades para alcançar as metas de desempenho estabelecidas, independentemente da qualidade de seu trabalho pedagógico.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IMPACTOS NO ENSINO E CURRÍCULO

Depois da pandemia de Covid-19, um dos principais desafios enfrentados pelas redes de ensino refere-se à recomposição de aprendizagens com qualidade, integrada à organização do tempo e do espaço nas escolas, que assumem a responsabilidade de implementar essa proposta pedagógica para alunos com defasagem nas aprendizagens essenciais (Damasceno, 2022).

Diante disso, vemos a complexidade envolvida em assegurar a qualidade da Recomposição da Aprendizagem nas escolas, tão prejudicado pelas condições de precariedade com que as aulas foram oferecidas. Isso implica não só em ajustes no currículo e nas abordagens pedagógicas, mas também na criação de um ambiente educacional que estimule a Recomposição da Aprendizagem de maneira integrada e sustentável. A gestão do tempo escolar deve permitir não apenas o ensino dos conteúdos essenciais de maneira adequada, mas também o desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades individuais dos alunos,

Rickmann (2022, p. 5) ressalta que “[...] não existe um modelo para recompor a aprendizagem, mas ela precisa ser elencada de acordo com um aparato pedagógico, estipulando o que foi perdido em termos de aprendizagem e o que precisa ser resgatado”. Essa observação destaca a importância de se adotar abordagens educacionais personalizadas e contextualmente relevantes, ao invés de depender de um modelo único para a recomposição da aprendizagem. É essencial reconhecer que não há uma solução universal para essa recomposição, sendo crucial considerar as particularidades de cada grupo de estudantes e suas experiências únicas de aprendizagem. Isso requer uma análise minuciosa das lacunas educacionais e a definição clara das prioridades em termos dos conteúdos e habilidades que precisam ser recuperados. A personalização do processo é fundamental para garantir que as estratégias de recomposição sejam eficazes, de modo que se possibilite não só o resgate do conhecimento perdido pelos alunos, mas também o fortalecimento da confiança e do envolvimento no ambiente educacional. Dessa forma, é crucial focar no desenvolvimento de abordagens pedagógicas flexíveis e adaptáveis, capazes de atender às diversas demandas do contexto escolar e às necessidades individuais dos estudantes.

O Artigo 7º do documento normativo de Mato Grosso do Sul, Plano de Recomposição da Aprendizagem , publicado em 2022, estabelece a organização dos

Itinerários Formativos no contexto educacional, com ênfase na recomposição das aprendizagens.

[...] II - Recomposição das Aprendizagens: a) Recomposição da Aprendizagem - Matemática (RA-MAT) objetiva recompor, aprofundar e consolidar as habilidades essenciais da área de Matemática e suas Tecnologias, presentes na Formação Geral Básica; b) Recomposição da Aprendizagem - Língua Portuguesa (RA-LP) objetiva recompor, aprofundar e consolidar as habilidades essenciais da Unidade Curricular de Língua Portuguesa, presentes na Formação Geral Básica; c) Recomposição da Aprendizagem - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (RA-CHS) objetiva recompor, aprofundar e consolidar as habilidades essenciais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, presentes na Formação Geral Básica; d) Recomposição da Aprendizagem - Ciências da Natureza e suas Tecnologias (RA-CNT) objetiva recompor, aprofundar e consolidar as habilidades essenciais da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, presentes na Formação Geral Básica; [...]

A Resolução SED n. 4.113, de 13 de dezembro de 2022, estabeleceu a matriz curricular do ensino fundamental, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul – 2022

ITINERÁRIO FORMATIVO PROPEDÊUTICO ¹											
Parte Comum	Composição Curricular		Unidades Curriculares		1º Ano		2º Ano		3º Ano		
	AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP	AP	ANP	
Núcleo Integrador	Língua Espanhola	Língua Espanhola	2	-	2	-	2	-			
		Projeto de Vida	2	-	2	-	2	-			
		Intervenção Comunitária	1	2	1	2	1	2			
	Recomposição das Aprendizagens	RA-MAT	3	-	3	-	3	-			
		RA-LP	3	-	3	-	3	-			
		RA-CHS	2	-	2	-	2	-			
		RA-CNT	2	-	2	-	2	-			
Total de carga horária da Parte Comum do Itinerário Formativo			Semanal em horas-aulas	15	2	15	2	15	2		
			Anual em horas-aulas	680		680		680			
			Anual em horas	566,66		566,66		566,67			
			Etapa em horas					1700			

Fonte: Mato Grosso do Sul (2022, p. 36).

A integração do Plano de Recomposição da Aprendizagem como disciplina escolar enfrenta desafios significativos, especialmente quando sua formalização ocorre com finalidades que desviam de seu propósito original. Ao ser transformado em disciplina, o programa pode expor fragilidades estruturais que ressaltam a necessidade urgente de um suporte mais sólido para que seus objetivos educacionais sejam plenamente alcançados.

Essa transformação ocorre em um cenário educacional em que diferentes modelos de regulação influenciam a forma como políticas e programas são implementados. Enquanto a formalização do programa como disciplina pode revelar fragilidades estruturais, a compreensão da maneira como essas fragilidades precisa considerar o modelo de regulação educacional hoje corrente no país. Conforme referido, esse modelo se serve das avaliações externas e em larga escala, expressando a perspectiva de regulação desse tempo:

[...] se no modelo de regulação burocrático-profissional a atenção recaía principalmente sobre o andamento do sistema, para o que eram mobilizados o controle burocrático e sua contrapartida profissional, no modelo pós-burocrático é menor a preocupação com a conformidade e a continuidade e maior com a movimentação do sistema, de modo a atingir os objetivos traçados [...] (Schneider; Nardi e Durli, 2018, p. 117).

Embora o modelo pós-burocrático busque maior dinamismo e adaptação às demandas do sistema educacional, sua menor ênfase na conformidade e na continuidade pode resultar em fragilidades significativas. A flexibilização excessiva pode comprometer a coerência das políticas educacionais, gerar descontinuidade em iniciativas bem-sucedidas e dificultar a construção de referências sólidas para avaliação e aprimoramento. Além disso, a priorização da movimentação do sistema em função de metas pode levar a uma lógica gerencialista que desconsidera as especificidades dos processos educativos, favorecendo intervenções superficiais em detrimento de mudanças estruturais profundas.

Essa fragilidade na estruturação do programa reflete a tensão entre a necessidade de respostas ágeis para desafios emergentes e a ausência de um planejamento consistente que garanta sua continuidade e efetividade. Além disso, a ausência de um planejamento adequado pode resultar numa sobrecarga para os professores e numa falta de articulação entre as várias instâncias da gestão escolar, o que tornará mais difícil a implementação de práticas pedagógicas coerentes e eficazes.

A implementação do Plano de Recomposição da Aprendizagem nas escolas parece ocorrer sem um planejamento adequado para inseri-lo e, depois, para mantê-lo. Essa falta de organização impacta negativamente a eficácia das iniciativas educacionais.

No início, projetados como soluções provisórias, esses programas frequentemente carecem de uma estratégia bem definida para sua incorporação ao plano de estudos. A mudança para uma disciplina estabelecida pode levar a discrepâncias, com métodos

variados e falta de coerência educacional. A falta de orientações claras resulta em improvisação, onde a adaptação ocorre de forma desorganizada e desconexa. Sem um planejamento consistente, as escolas enfrentam dificuldades em definir objetivos claros e métodos eficazes para a recomposição da aprendizagem.

Essas dificuldades são exacerbadas pela natureza reativa das políticas educacionais, que frequentemente respondem a crises imediatas sem um planejamento estratégico de longo prazo. Isso resulta em soluções pontuais, que não levam em consideração as especificidades de cada contexto escolar e as necessidades únicas de seus estudantes. Nesse cenário, a desarticulação das iniciativas educacionais não apenas prejudica a efetividade das intervenções, mas também perpetua a fragmentação do aprendizado, dificultando a construção de um ambiente escolar que favoreça a troca de saberes e a formação crítica. Assim, a ausência de diretrizes claras e um planejamento estruturado tornam-se barreiras significativas para a promoção de uma educação que realmente atenda às demandas contemporâneas e às expectativas de uma formação abrangente.

Nas últimas décadas, as reformas educacionais no Brasil têm reforçado a necessidade de avaliação externa das escolas, atribuindo-lhes tanto maior autonomia quanto maior responsabilização pelos resultados alcançados. Dentro dessa lógica, alinhada ao modelo de Estado-avaliador, são implementados sistemas de avaliação cujos resultados são comparados a metas de qualidade estabelecidas centralmente, orientando políticas e intervenções no setor educacional (Schneider, Nardi e Durli, 2018).

A prevalência de soluções imediatistas e desarticuladas no cenário educacional se alinha a um modelo de gestão que enfatiza a responsabilização das escolas pelos resultados obtidos, muitas vezes sem oferecer suporte adequado para que alcancem as metas estabelecidas. A ênfase na avaliação externa e na autonomia institucional, características do Estado-avaliador, pode reforçar a fragmentação das políticas educacionais, pois desloca o foco do desenvolvimento de estratégias pedagógicas integradas para o cumprimento de indicadores de desempenho. Dessa forma, a ausência de um planejamento estruturado, somada à pressão por resultados, pode levar a medidas superficiais que não resolvem as desigualdades estruturais do ensino, comprometendo a efetividade das iniciativas voltadas à melhoria da aprendizagem.

Além disso, a priorização de metas quantitativas em detrimento de um planejamento educacional sistêmico pode levar à adoção de práticas que visam apenas melhorias pontuais nos indicadores, sem considerar as necessidades específicas de cada

comunidade escolar. Isso dificulta a implementação de políticas de longo prazo que promovam a equidade e a qualidade do ensino, resultando em iniciativas descoordenadas e de curto alcance. Consequentemente, as escolas, pressionadas por resultados imediatos, podem acabar reproduzindo desigualdades preexistentes, sem condições de promover um aprendizado significativo.

3.1 Curriculo e Recomposição da Aprendizagem

Conforme abordado, é fundamental reconhecer que a superação das lacunas na educação não pode ser separada de uma análise crítica das condições socioeconômicas que alimentam as desigualdades. A pandemia agravou não só as discrepâncias no ensino, como também as disparidades no acesso a recursos essenciais, como tecnologia e apoio familiar adequado. Por conseguinte, qualquer intervenção educacional deveria estar integrada a políticas sociais mais abrangentes que lidem com a pobreza, insegurança alimentar e desigualdade digital.

É importante reexaminar diversos elementos do sistema educacional, incluindo o currículo, o tempo de instrução, os métodos de ensino, a capacitação dos professores, a avaliação diagnóstica, o material didático apropriado, o monitoramento da evasão escolar e a promoção do bem-estar emocional, tanto dos alunos quanto dos profissionais. Isso é fundamental para assegurar a Recomposição das Aprendizagens após um período pandêmico (Melo, 2023).

No Brasil, reformas levadas a efeito a partir dos anos de 1990 buscaram modernizar currículos, incorporar tecnologias ao ensino, além de promover novas diretrizes para a formação docente e para a gestão escolar. No entanto, esse processo motivou debates acerca da eficácia e das consequências dessas mudanças, considerando que a adaptação ao modelo neoliberal desafia a inclusão e equidade no acesso à educação de qualidade.

Outro aspecto a não se perder de vista é a atenção às desigualdades estruturais que afetam o desenvolvimento educacional em diversas regiões e camadas sociais. A incorporação de tecnologias e a modernização dos currículos esbarram, muitas vezes, na disparidade de recursos entre escolas e no próprio acesso dos alunos a dispositivos e à internet. Esse cenário exige que as políticas educacionais considerem as diferentes realidades locais e ofereçam suporte adequado para que todos os estudantes possam acompanhar o ritmo das mudanças propostas. A falta de acesso a esses recursos,

especialmente em comunidades mais vulneráveis, representa um desafio significativo na busca por uma educação inclusiva e de qualidade, e demanda estratégias adicionais para garantir que as reformas não acentuem desigualdades já existentes.

Para que as reformas educacionais sejam efetivas em um contexto tão diverso, é essencial que elas considerem as demandas regionais e sociais, levando em conta tanto as limitações estruturais quanto às necessidades locais específicas. Dessa maneira, a implementação de tecnologias educacionais deve ser acompanhada de políticas que promovam a equidade, para que o desenvolvimento profissional e humano dos estudantes ocorra de maneira inclusiva e adequada.

Nesse cenário, os currículos escolares passam a ser moldados não apenas por demandas pedagógicas, mas também por interesses econômicos que visam preparar indivíduos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e globalizado. Assim, conforme referido, há uma ênfase em habilidades técnicas e competências práticas, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e humanística que incentive a cidadania ativa. Esse enfoque evidencia uma orientação da educação para o desenvolvimento de uma mão de obra qualificada, alinhada às exigências do sistema produtivo capitalista, o que gera questionamentos sobre o papel social da educação e sua função transformadora.

Em meio a esses embates, é necessário indagar sobre quais conhecimentos e habilidades são considerados essenciais e quem define essas prioridades, reforçando o currículo como um espaço de disputa e expressão de interesses divergentes (Malanchen; Santos, 2020).

A diferença entre as metodologias pedagógicas de recuperação e recomposição oferece uma perspectiva interessante sobre como lidar com as lacunas de aprendizagem pós-pandemia. Enquanto as abordagens de recuperação buscam corrigir deficiências passadas, as práticas de recomposição visam impulsionar o aprendizado atual, concentrando-se na base de conhecimento prévio para fortalecer competências, habilidades e atitudes relevantes para o ano letivo em vigor. Ao focar na construção e consolidação de bases sólidas, as práticas de recomposição têm o potencial de desencadear uma mudança positiva no processo educacional, permitindo que os estudantes alcancem todo o seu potencial acadêmico (Abe, 2022).

Malanchen e Santos (2020, p. 12) assinalam que:

[...] As políticas educacionais, projetadas dos gabinetes e não do chão das escolas e das lutas sociais representativas, passa a propor itinerários formativos que não dialogam com a realidade objetiva daqueles que constroem e reconstroem a escola todos os dias, nos cotidianos mais desiguais possíveis.

Essa desconexão entre a formulação das políticas e a realidade das escolas cria uma série de desafios para os professores, que se veem obrigados a lidar com diretrizes que não atendem às necessidades concretas de suas comunidades escolares. As normas, muitas vezes distantes da realidade das instituições, acabam por reforçar desigualdades e inviabilizar práticas pedagógicas que poderiam ser mais inclusivas e transformadoras. Com isso, o sistema educativo perde a oportunidade de se tornar um espaço efetivo de promoção da cidadania e de construção de conhecimento relevante para o contexto dos estudantes.

Diante desse cenário, o currículo se torna um ponto crucial de disputa, pois ele pode tanto consolidar as desigualdades impostas pelas políticas desconectadas da realidade quanto atuar como um caminho para a transformação social. A ausência de uma construção curricular que dialogue com as demandas concretas das escolas faz com que os conteúdos e métodos adotados muitas vezes se tornem distantes das vivências dos estudantes, limitando a relevância e o impacto da educação. Assim, ao invés de servir como um instrumento de emancipação e inclusão, o currículo pode acabar reforçando as mesmas estruturas que marginalizam grande parte dos alunos e dificultam a realização de uma educação substantivamente democrática.

Curriculos educacionais, como representações de objetivos pedagógicos influenciados por escolhas ideológicas e políticas, revelam dinâmicas de poder e agendas que influenciam a educação de acordo com as crenças predominantes em uma comunidade, em um dado contexto histórico. As relações entre currículo e didática, por exemplo, são cruciais, pois a forma como o conhecimento é organizado e transmitido não é neutra, mas carrega consigo perspectivas ideológicas que podem perpetuar ou desafiar estruturas de dominação.

As políticas de controle das escolas, tal como temos conhecido na atualidade, impactam nelas e nos professores, causando mudanças significativas nas condições de trabalho, como a precarização, desvalorização e intensificação das tarefas. Sobretudo porque há uma pressão para seguir conteúdos definidos externamente e preparar os alunos para testes padronizados (Libâneo, 2019)

Isso não apenas intensifica as demandas sobre os educadores, mas também impõe uma pressão constante para que sigam conteúdos e diretrizes definidas externamente, muitas vezes em detrimento da qualidade educativa, do projeto político-pedagógico da escola e da autonomia docente. Nesse sentido, a ênfase em preparar os alunos para testes padronizados pode levar a uma abordagem mecanicista da educação, em que a aprendizagem se torna um mero meio de atender a critérios de avaliação, em vez de fomentar um processo crítico e reflexivo.

Nesse panorama, entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma perspectiva alternativa relevante, ao conceber o currículo como uma construção intencional, impregnada de valores e finalidades que refletem uma visão de sociedade e de formação humana, atenta à necessidade de um currículo que não seja apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas um instrumento de promoção de uma educação crítica e emancipatória. Defendemos a busca por uma educação que valorize a pluralidade de saberes e a autonomia dos educadores, permitindo a construção de um currículo que realmente dialogue com as necessidades e realidades dos alunos e, assim, contribua para a transformação social e a formação de cidadãos críticos.

A Pedagogia Histórico-Crítica reconhece o currículo como uma construção intencional, que reflete uma visão de sociedade e de formação humana específica, definindo não apenas os conteúdos, mas os valores e as finalidades da educação. O currículo é, portanto, um instrumento ideológico, capaz de promover uma educação crítica e emancipatória ou de perpetuar estruturas sociais opressoras, razão pela qual

[...] o caminho para a organização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é o de tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social [...] (Malanchen; Santos, 2020, p. 16).

Dessa forma, o trabalho, enquanto categoria central, não é apenas um tema a ser abordado, mas sim um princípio educativo que orienta o desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes, promovendo a compreensão da realidade como algo dinâmico e passível de transformação. Ao organizar o currículo a partir desse eixo, a Pedagogia Histórico-Crítica visa estimular uma consciência crítica sobre as relações sociais e

econômicas que permeiam a vida cotidiana, permitindo aos indivíduos reconhecerem-se como agentes transformadores.

Portanto, embora o Decreto federal demonstre um comprometimento declarado com a qualidade da educação e reconheça a importância de lidar com os desafios trazidos pela pandemia, é essencial questionar se as medidas propostas são realmente adequadas para abordar as questões complexas enfrentadas pelo sistema educacional. Um plano de ação bem elaborado é fundamental, mas sua efetividade depende de vários outros fatores, como a forma de implementação na prática e a alocação de recursos. Além disso, a necessidade de parcerias entre os diferentes níveis governamentais ao passo que destaca a interdependência e complexidade das políticas educacionais, suscita questões sobre como essas parcerias serão estabelecidas e mantidas em um contexto marcado por divisões e disputas políticas e administrativas. Da mesma forma, conforme referido, a busca por um ambiente educacional mais justo e resiliente suscita a questão de como enfrentar as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional, tais como disparidades no financiamento, acesso aos recursos e oportunidades educacionais.

Cabe destacar que, uma vez mais, que a compreensão dos impactos da pandemia de Covid-19 na educação vai além das consequências imediatas do distanciamento social e da transição para o ensino remoto. A crise pandêmica, em sua essência, é um reflexo da profunda desigualdade estrutural inerente à sociedade capitalista. Nesse sentido, as medidas adotadas no campo educacional, como a implementação de um regime especial de aulas não presenciais, aparentemente improvisado, não surgem de forma isolada, mas estão intrinsecamente ligadas à lógica das políticas contemporâneas ultraneoliberais já em vigor (Echalar; Libâneo; Rosa, 2023).

É importante destacar que a adoção do neoliberalismo em países periféricos, como o Brasil, não se deu de maneira uniforme, mas foi marcada por uma série de adaptações locais que refletem as especificidades históricas, culturais e sociais de cada contexto. Essa flexibilização do modelo neoliberal, ao buscar a promoção da livre iniciativa e da desregulamentação econômica, muitas vezes resultou em um aumento das desigualdades sociais e na precarização do trabalho. Assim, o discurso da liberdade individual, embora promissor em termos de crescimento econômico, frequentemente esconde um paradoxo: a libertação de algumas camadas da população se deu à custa da marginalização de outras, reforçando um ciclo de exclusão que desafia a sustentabilidade do desenvolvimento social e econômico no longo prazo.

Para compreender as nuances da implementação do neoliberalismo em países periféricos é fundamental considerar como as pressões externas interagem com as dinâmicas internas. Enquanto a busca pela liberdade econômica e desregulamentação pode ser vista como uma resposta às crises locais. Os interesses de organismos internacionais e potências econômicas não apenas delineiam o espaço de ação desses países, mas também estabelecem um cenário em que a adaptação das políticas se torna uma exigência para se manter relevante no contexto econômico global.

Nesse contexto, torna-se claro que organismos internacionais e grandes potências econômicas desempenham um papel ativo na definição e disseminação de políticas públicas, especialmente nos setores cruciais da educação e saúde em países periféricos. Essas diretrizes, frequentemente alinhadas com os interesses do capitalismo global, são divulgadas por meio de diferentes meios, como conferências e relatórios, visando criar consenso em torno de suas orientações. Esse processo não apenas demonstra uma busca por influência geopolítica, mas também reflete a preocupação em manter as condições necessárias para sustentar o sistema econômico predominante. Conforme lembram Rosa e Silva (2021), ao influenciar as políticas públicas desses países, os atores poderosos exercem uma influência significativa sobre suas estruturas sociais e econômicas, perpetuando, assim, o status do sistema capitalista global.

3.2 Transformação da Recomposição das Aprendizagens em disciplina na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

O surgimento do Plano de Recomposição da Aprendizagem destinado à consolidação das aprendizagens prejudicadas pela pandemia de Covid-19 ocorreu, inicialmente, como medida que visava mitigar os impactos negativos que o fechamento das escolas trouxe para a formação dos alunos da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, estabelecendo-se como uma medida emergencial com um tempo de duração determinado.

A transformação do Plano de Recomposição da Aprendizagem em uma disciplina pode ser vista como uma tentativa de sistematizar o processo educativo, mas é atravessada por uma série de problemas. Em primeiro lugar, a aprendizagem é, por natureza, o resultado de uma interação complexa entre diversas áreas do conhecimento. Ao separar a recomposição da aprendizagem em uma nova disciplina, corre-se o risco de descontextualizar o aprendizado, reduzindo-o a uma mera aplicação de conteúdos de

língua portuguesa e matemática. Essa divisão não apenas contraria a natureza integradora da educação, mas também pode gerar confusões nos alunos, que podem não perceber a conexão entre os conhecimentos.

Ademais, a designação de professores diferentes para ministrar essa disciplina, sem a continuidade dos docentes que atuam nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências humanas e naturais, cria um descompasso no processo educativo. Essa desconexão pode levar a abordagens fragmentadas, em que o ensino se torna inconsistente e desarticulado. A falta de uma coordenação efetiva entre os educadores pode resultar em uma experiência de aprendizado que, em vez de facilitar a recomposição de habilidades, acaba complicando ainda mais a assimilação dos conteúdos. Assim, ao abordar a recuperação da aprendizagem de maneira isolada e com equipes docentes distintas, a iniciativa pode inadvertidamente criar barreiras adicionais ao aprendizado, em vez de superá-las.

Portanto, é importante que a discussão em torno dessa transformação leve em conta não apenas a urgência da recuperação, mas também a necessidade de uma abordagem pedagógica coesa que reconheça a complexidade da aprendizagem e a importância da colaboração entre os educadores. Para que a recomposição das aprendizagens se torne um processo efetivo, deve ser repensada dentro de uma estrutura curricular integrada, em que todas as disciplinas contribuam para a formação do aluno de forma harmônica e articulada.

Através de observações, identificamos que cada professor responsável por uma disciplina do PRA (Plano de Recomposição da Aprendizagem) ministra e planeja sua aula de forma autônoma, porém isolada. Essa falta de comunicação entre os professores das disciplinas regulares e os responsáveis pela Recomposição da Aprendizagem tem causado uma separação no processo educacional, prejudicando a eficácia das intervenções pedagógicas. A ausência de diálogo dificulta a elaboração de estratégias integradas que levem em consideração as necessidades específicas dos alunos, levando a abordagens desconexas e pouco eficazes.

Essa falta de comunicação impede que os professores compartilhem informações valiosas sobre o progresso e as dificuldades dos alunos, tornando mais difícil a personalização do ensino. Sem essa interação, as estratégias educacionais se tornam limitadas e repetitivas, não conseguindo abordar as verdadeiras lacunas na aprendizagem.

Os professores da disciplina de Recomposição da Aprendizagem muitas vezes não têm conhecimento do progresso ou das dificuldades enfrentadas pelos alunos nas

aulas regulares, o que torna difícil personalizar o ensino e manter a continuidade do aprendizado. Além disso, essa divisão pode resultar em conflitos pedagógicos e desmotivação entre os alunos, que podem enxergar a Recomposição da Aprendizagem como uma atividade isolada e não como parte integrante de um processo contínuo de aprendizagem. Isso faz com que os alunos se interessem menos, prejudicando a eficácia das atividades educacionais, o que pode dificultar o avanço nos estudos e a fixação do conteúdo aprendido durante as aulas.

A falta de um diálogo limita a capacidade de adaptar os conteúdos da recomposição às necessidades específicas de cada turma ou aluno. Um planejamento em conjunto, por exemplo, permitiria identificar lacunas específicas e construir conexões que unam o aprendizado da recomposição com as aulas normais. Dessa forma, a recomposição poderia ser vista como um recurso valioso, e não apenas como uma extensão do tempo escolar, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficiente.

A parceria entre os professores poderia facilitar a criação de estratégias de ensino personalizadas, que seriam capazes de lidar diretamente com os desafios enfrentados pelos estudantes. Por meio de uma comunicação efetiva, os educadores poderiam trocar informações sobre o avanço dos alunos, adaptar métodos de ensino e alinhar metas educacionais, assegurando que a revisão complemente e fortaleça o aprendizado regular.

Percebemos que os professores parecem não ter recebido a formação necessária para adaptar suas práticas a essa nova disciplina, comprometendo a qualidade do ensino. Sem a devida preparação, os professores podem encontrar desafios ao implementar abordagens específicas que atendam às necessidades dos alunos em evolução, levando a práticas pedagógicas ineficientes e inadequadas. Isso não só afeta negativamente a aprendizagem dos alunos, mas também desanima os educadores, que podem se sentir despreparados e subestimados.

Essas observações destacam um desafio que conecta o propósito desta disciplina com os objetivos educacionais escolares. Em última análise, ao elaborar um plano de recuperação da aprendizagem, é fundamental obter informações concretas da realidade para orientar o planejamento. Em outras palavras, é necessário realizar uma avaliação do nível de conhecimento e aprendizado dos alunos, promovendo atividades colaborativas que envolvam todos os professores para garantir a coordenação das ações.

Além disso, essa avaliação inicial deve ser contínua e dinâmica, permitindo ajustes ao longo do processo educativo, conforme as necessidades dos alunos se tornam mais evidentes. É imprescindível que a elaboração do plano não se restrinja apenas a uma

análise superficial dos resultados, mas que envolva um diagnóstico profundo das dificuldades enfrentadas pelos estudantes em diferentes áreas do conhecimento. Isso exige a criação de espaços de diálogo entre os educadores, de modo que as experiências e estratégias possam ser compartilhadas, favorecendo a construção de um currículo que realmente responda às demandas dos alunos. A colaboração entre os professores não apenas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também promove uma cultura de aprendizado coletivo, em que todos se sentem responsáveis pelo sucesso do aluno. Portanto, ao integrar a avaliação com um trabalho colaborativo e contínuo, é possível desenvolver um plano de recomposição que seja não somente efetivo, mas também corresponda às reais necessidades dos estudantes, contribuindo, assim, para a superação das desigualdades educacionais.

Portanto, entendemos que a criação de espaços de diálogo entre educadores é fundamental para enfrentar as restrições impostas pelas medidas de controle do Estado, que frequentemente limitam a autonomia dos professores e desestabilizam o ambiente educacional. A avaliação contínua e dinâmica, que visa compreender as reais dificuldades dos alunos, deve ser vista como uma resposta a esse contexto opressivo. Essa prática colaborativa se torna ainda mais crucial em um cenário onde as demandas externas para cumprir currículos padronizados e se preparar para testes externos à escola reduzem a flexibilidade. Quando os professores se sentem desvalorizados e sobrecarregados, a capacidade de desenvolver conteúdos que priorizem o pensamento crítico pode ser comprometido. Essa colaboração, portanto, não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também é uma forma de afirmar a importância de uma educação que vá além da mera conformidade com normas externas, contribuindo para um ambiente mais justo e equitativo.

As restrições impostas pelas normas de controle não apenas impactam negativamente as instituições de ensino e os professores, mas também têm repercussões significativas em todo o ambiente educacional. A desestabilização e desvalorização do trabalho dos professores não só prejudicam o bem-estar e a motivação desses profissionais, mas também podem afetar diretamente a qualidade do ensino fornecido aos estudantes. O aumento da carga de trabalho, frequentemente exigido para cumprir os requisitos dos currículos padronizados e a preparação para testes, pode levar a uma sobrecarga que prejudica a capacidade dos professores de dedicarem tempo suficiente ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras e personalizadas. Além disso, a excessiva ênfase nos testes padronizados tende a reduzir o processo educacional a uma

abordagem centrada unicamente na memorização de conteúdos específicos, negligenciando competências fundamentais como pensamento crítico, criatividade e colaboração.

Portanto, essa inclusão da disciplina de recomposição de aprendizagens no currículo das escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul motiva muitas questões, sobretudo quanto sua repercussão na aprendizagem dos estudantes, desde os objetivos que a medida possui. Com a pressão cada vez maior por resultados acadêmicos, é crucial analisar, com senso crítico, essa incorporação, levando em consideração não apenas seus objetivos declarados, mas também suas limitações e possíveis consequências no desenvolvimento dos estudantes.

Vale recorrer, novamente, às reflexões de Libâneo (2019, p. 3) sobre a escola que almejamos:

[...] Que modelos de escola são realmente apreendidos? Quais são as relações entre currículo e didática e como essas áreas de conhecimento influenciam o trabalho dos professores? Como os professores podem superar certo cerceamento que as políticas curriculares impõem ao seu trabalho? Ainda que os currículos sejam projeções de finalidades educativas escolhidas em meio a decisões ideológicas e políticas, restam espaços de autonomia e decisão para as professoras e professores?

Consideramos esses questionamentos fundamentais para compreender não apenas os modelos de escola que são efetivamente internalizados, mas também as dinâmicas complexas entre currículo e prática didática. A interseção entre essas áreas desempenha um papel importante no trabalho diário dos professores, influenciando diretamente suas estratégias pedagógicas e métodos de ensino. Vale lembrar que, em face de restrições impostas pelas políticas curriculares, os educadores enfrentam frequentemente desafios significativos para exercer sua autonomia profissional, muitas vezes confrontados com diretrizes que limitam sua flexibilidade e liberdade criativa. Mas, conforme defendem Cruz e Santos (2023, p. 6),

[...] o(a) professor(a) necessita assumir um lugar ativista para romper com uma sociedade neoliberal, que visa manter o status quo às custas

da educação. Essas ponderações significam que é necessário confrontar o que está posto, ou seja, questionar as reformas educacionais atuais [...]

Fica destacada, portanto, a importância de os professores adotarem uma posição crítica e engajada diante das mudanças educacionais promovidas por uma sociedade neoliberal. Ao assumirem papel ativo, os educadores não só questionam as estruturas existentes que frequentemente privilegiam interesses econômicos, mas também se tornam agentes de transformação no sistema. É fundamental que contestem políticas que perpetuam desigualdades e restrições no acesso ao conhecimento, uma postura que possibilita não apenas acionar a reflexão sobre as práticas de ensino, mas também uma resistência efetiva contra um modelo educacional que visa manter o *status quo*, em vez de promover uma formação crítica e libertadora dos alunos.

Como parte dessa formação, a avaliação das dificuldades de aprendizagem desempenha um papel fundamental, pois se direciona à identificação das necessidades individuais dos alunos e à formulação de estratégias eficazes de intervenção pedagógica. Nessa direção, uma avaliação completa deve levar em conta todos os aspectos que afetam a aprendizagem dos alunos. Isso significa não apenas verificar o conhecimento dos assuntos ensinados, mas também considerar o ambiente socioeconômico, o histórico educacional e as particularidades individuais de cada estudante. Assim, poderá proporcionar uma compreensão mais profunda dos obstáculos enfrentados pelos alunos, permitindo intervenções mais específicas e eficazes.

Diferentemente, a tentação de usar avaliações apenas para fins estatísticos ou administrativos, em vez de realmente informar as práticas educacionais, pode distorcer a compreensão das necessidades reais dos alunos. Isso pode levar a respostas educacionais inadequadas, como a implementação genérica de programas de recuperação da aprendizagem sem uma compreensão profunda das causas subjacentes dos desafios individuais.

Ademais, a forma como as dificuldades de aprendizagem é avaliada pode ter um impacto direto no ambiente escolar e na autoestima dos alunos, à medida que uma abordagem empática e cuidadosa pode ajudar a diminuir o estigma ligado às dificuldades acadêmicas, criando um ambiente inclusivo e encorajador para todos os estudantes.

O Artigo 14 da Resolução/SED N. 4.026, de 2 de maio de 2022, orienta que o rendimento escolar e a frequência/ausência do estudante deverão ser considerados e registrados no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE):

[...] as unidades curriculares Projeto de Vida, RA-MAT, RA-LP, RA-CHS e RA-CNT, o estudante será avaliado por meio de critérios de participação, envolvimento, comprometimento e entrega das atividades propostas pelo professor, não se aplicando o critério de acertamento. (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 35)

Vê-se, em aspectos como este, que a regulação educacional reflete não apenas normas administrativas, mas também relações de poder e objetivos políticos que moldam a prática pedagógica. Ao orientar que o rendimento escolar e a frequência/ausência do estudante devem ser registrados no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE), resta sugerido que a estrutura visa não apenas monitorar, mas também controlar o próprio desempenho acadêmico dos alunos, de acordo com critérios específicos definidos pelo centro. Conforme argumentamos, isso pode ser indício de relações de poder e controle que implicam a liberdade dos alunos, fortalecendo uma ideia de mérito que pode deixar de fora aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

Assim, esse controle por meio do SGDE não apenas reflete a complexidade das relações educacionais, mas também as contradições inerentes a um sistema que busca conciliar a padronização administrativa com a necessidade de desenvolver indivíduos críticos e autônomos. Nesse sentido, é fundamental não apenas entender as regulamentações práticas de regulação como instrumentos de controle, mas também como pontos de partida para reflexões sobre as possibilidades e limitações da educação em uma sociedade marcada por conflitos de classe.

É importante reconhecer que diante disso a educação passa a ser moldada por uma lógica tecnocrática que prioriza a eficiência e a mensuração de resultados. Em um sistema marcado por disparidades socioeconômicas, a padronização do ensino e a cobrança por resultados quantificáveis podem perpetuar desigualdades, pois não consideram as diferentes realidades de cada estudante. A ênfase em métricas e indicadores de desempenho, muitas vezes, ignora as diversas trajetórias de aprendizagem, necessidades individuais e os fatores externos que impactam a educação, como as condições socioeconômicas e culturais dos alunos. Portanto, essa busca por eficiência, ao mesmo tempo que pode gerar uma falsa sensação de equidade, muitas vezes oculta as verdadeiras causas das desigualdades no sistema educacional, dificultando a construção de uma educação que, de fato, seja transformadora e emancipatória.

3.3 Recomposição da Aprendizagem e avaliações externas

A integração da nova disciplina ao currículo pode ter objetivos que vão além da mera recuperação das aprendizagens. Contudo, na prática, a lógica das avaliações externas transforma essa proposta também em um instrumento de controle, que busca garantir que os estudantes atinjam os níveis de proficiência exigidos pelos testes. Assim, a nova disciplina, ao invés de ampliar as oportunidades de aprendizado significativo, pode antes reforçar as desigualdades, pois aqueles que já têm mais recursos e apoio familiar tendem a se sair melhor nas avaliações, perpetuando um ciclo de exclusão.

Essa dinâmica reforça a ideia de que a educação, ao ser fortemente orientada pelas avaliações externas, corre o risco de se tornar um reflexo das desigualdades sociais que permeiam a sociedade. Em vez de promover uma educação inclusiva e transformadora, a disciplina, ao ser moldada pelos critérios das avaliações, pode se limitar a um processo de preparação mecânica para os testes, ignorando as diversas formas de aprendizagem e as diferentes necessidades dos estudantes. Aqueles que já possuem um contexto favorável, como acesso a materiais didáticos, apoio emocional e educacional da família, terão mais condições de se adaptar a essa lógica de ensino centrada na performance, enquanto os estudantes em situações de vulnerabilidade, que enfrentam desafios externos como a falta de recursos e suporte, são muitas vezes deixados para trás. Dessa forma, a proposta de recomposição das aprendizagens pode acabar aprofundando as disparidades existentes, ao invés de proporcionar uma recuperação efetiva e equilibrada do aprendizado para todos os alunos, independentemente de sua classe social.

Avaliações diagnósticas para detectar lacunas no aprendizado dos alunos é uma medida essencial (Zago, 2023). Essa avaliação tem um papel fundamental no contexto educacional, à medida que a identificação de lacunas no aprendizado dos alunos é o primeiro passo para orientar práticas pedagógicas efetivas. Em tese, a avaliação diagnóstica possibilita uma compreensão aprofundada das necessidades individuais, permitindo a criação de estratégias personalizadas para a recomposição da aprendizagem. Adicionalmente, auxilia na elaboração de um planejamento mais preciso e na definição de prioridades. Ao servir como ponto inicial, a avaliação diagnóstica pode fornecer uma base sólida para intervenções pedagógicas que buscam assegurar uma educação mais equitativa e inclusiva, que atenda às diversas necessidades dos alunos.

A variedade de ferramentas é essencial para compreender amplamente as habilidades e conhecimentos dos alunos, possibilitando uma análise mais aprofundada

das necessidades educacionais. Os testes objetivos podem oferecer informações quantitativas sobre a compreensão de conceitos específicos, enquanto atividades em grupo e práticas incentivam a observação de habilidades colaborativas e aplicadas. Dessa forma, a avaliação diagnóstica se configura em instrumento para orientar o ensino, contribuindo para um processo educacional mais personalizado e significativo.

Portanto, o valor dessa avaliação está em sua capacidade não só de detectar lacunas na aprendizagem dos alunos, mas também em expor as condições estruturais e sociais que impactam diretamente seu desempenho escolar.

No âmbito das políticas educacionais, a avaliação diagnóstica pode desempenhar um papel crucial ao embasar decisões estratégicas. Ao fornecer informações concretas, ela ajuda na elaboração de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, com foco em diminuir disparidades educacionais e promover a equidade. Ao detectar precocemente os obstáculos enfrentados pelos alunos e os problemas estruturais que enfrentam, as instituições de ensino têm a oportunidade de implementar medidas preventivas e de apoio para lidar com essas dificuldades antes que se intensifiquem.

Segundo observado na escola pesquisada, parece que a avaliação não foi realizada, pois não foram tomadas medidas específicas para melhorar o aprendizado, uma vez que os problemas reais enfrentados pelos alunos não estavam claros. A falta de uma avaliação diagnóstica adequada pode levar a respostas educacionais genéricas que não atendem às necessidades reais dos estudantes. Sem compreender claramente as dificuldades individuais, torna-se desafiador criar estratégias que verdadeiramente impulsionem o progresso acadêmico e pessoal dos alunos. Além disso, a ausência de uma avaliação diagnóstica abrangente pode perpetuar a desigualdade na educação ao negligenciar grupos ou indivíduos que necessitam de suporte adicional para superar obstáculos específicos.

A avaliação como ferramenta mediadora no processo de aprendizagem reflete mesmo uma visão mais ampla e inclusiva do papel educacional. Em vez de se limitar a uma simples classificação com base em resultados numéricos, a avaliação abrange análises aprofundadas, interpretações contextuais e investigações sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao utilizar diversos métodos, como avaliações verbais, escritas ou em grupo, o foco está nos aspectos qualitativos, que são fundamentais para compreender de forma mais abrangente e holística o progresso dos estudantes.

Na prática educativa, a avaliação não apenas serve para medir o progresso dos alunos e dos métodos de ensino, mas também funciona como um instrumento valioso para

orientar as decisões tanto dos professores quanto dos alunos. Isso ocorre porque a avaliação fornece dados essenciais sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e a eficácia das estratégias pedagógicas empregadas, possibilitando a identificação de áreas que necessitam de um acompanhamento mais detalhado em relação ao conteúdo aprendido e às formas como esse conhecimento é assimilado (Silva, 2021).

A avaliação oferece uma visão abrangente do progresso dos alunos na aprendizagem. Não se restringe apenas a medir o conhecimento adquirido, mas também revela como esse conhecimento está sendo compreendido e colocado em prática pelos estudantes. Essas informações são fundamentais para identificar lacunas no aprendizado e áreas que precisam de apoio pedagógico adicional. Com base nesses dados, os educadores podem adaptar suas metodologias de ensino, utilizando abordagens personalizadas que atendam às necessidades específicas dos alunos e promovam um aprendizado mais significativo e inclusivo.

Para os estudantes, a avaliação não deve ser encarada apenas como um método de classificação ou aprovação, mas, sim, como uma oportunidade para se autoavaliarem e se desenvolverem pessoalmente. Ao compreenderem os resultados da avaliação, os alunos podem identificar suas próprias dificuldades e áreas para melhorar, contribuindoativamente no planejamento do seu próprio processo de aprendizagem. Isso promove um ambiente de aprendizado mais independente e responsável, incentivando os alunos a desempenharem um papel ativo em seu crescimento acadêmico e pessoal.

Diante dessas reflexões, considero que a transformação do programa de recomposição de aprendizagens em uma disciplina específica, dentro do contexto das políticas educacionais brasileiras reflete a tendência que prioriza a preparação dos alunos para avaliações externas, em detrimento de um aprendizado mais abrangente e crítico. Assim, a pressão para que os alunos sejam preparados para avaliações padronizadas implica o foco da educação, que se torna cada vez mais voltada para o desempenho em si nos testes. Os docentes, então, se veem diante da necessidade de adequar suas metodologias para atender a essa demanda, muitas vezes sacrificando abordagens mais críticas e reflexivas em favor de estratégias que priorizam a memorização e o treinamento para a prova. Essa realidade gera um paradoxo: enquanto o currículo se expande para incluir novas disciplinas, a profundidade do aprendizado pode ser comprometida, levando a uma superficialidade que não atende às reais necessidades dos estudantes.

No que diz respeito às concepções de aprendizagem presentes na iniciativa de recomposição, é importante destacar que a ênfase na consolidação das aprendizagens,

embora válida, não se desassocia das exigências de desempenho em avaliações externas. A visão de aprendizagem como um processo contínuo e dinâmico é eclipsada pela necessidade de resultados imediatos, o que pode levar os professores a priorizar a preparação para testes em detrimento do desenvolvimento de competências como pensamento crítico, o que, ademais, parece ser a tônica mais potente da própria política.

Assim, a transformação da medida de recomposição em uma disciplina que visa, mais diretamente, à preparação para avaliações externas é parte das contradições presentes na educação brasileira. Como se sabe, essas avaliações são aplicadas de maneira padronizada a grandes grupos de estudantes com o objetivo principal de medir o desempenho acadêmico e a qualidade do ensino em diversos níveis.

Durante as observações realizadas na escola pesquisada em 2023, para as definições dos objetivos desta pesquisa, constatamos que a disciplina de recomposição da aprendizagem, criada com o objetivo de recuperar a aprendizagem defasada em razão da pandemia de Covid-19, vem sendo utilizada com outra finalidade. Seu uso tem sido para preparar os alunos para testes externos (Saeb e Saems), afastando-se, assim, do seu propósito original de recompor a aprendizagem. Com essa constatação, nos surgiram duas questões importantes: a transformação do programa de recomposição da aprendizagem em disciplina curricular já tinha o objetivo de ser mais um mecanismo de preparação dos estudantes para a realização das avaliações externas? Ou essas mudanças foram se processando durante o contexto da prática, quando a política vai se tornando elemento constituinte da realidade escolar?

As avaliações externas, como são realizadas na atualidade, cumprem função utilitária de indução curricular e, portanto a transformação do programa de recomposição da aprendizagem em uma disciplina curricular que sugere que o foco das políticas educacionais contemporâneas está cada vez mais voltado para a preparação dos alunos para avaliações externas. Esses instrumentos de avaliação são frequentemente usados para medir o sucesso das escolas e para justificar mudanças na gestão educacional. A inclusão dessa recomposição da aprendizagem no currículo pode, portanto, ser interpretada como uma estratégia que visa não apenas atender a necessidades pedagógicas, mas também alinhar os estudantes às exigências externas, visando melhorar o desempenho nas avaliações, de finalidades educativas escolares. O uso utilitário não apenas prejudica a eficácia da disciplina criada, ao lidar com lacunas na educação, como, também, perpetua uma visão restrita da educação, concentrando-se apenas no

desempenho em testes padronizados, em vez de incentivar uma aprendizagem significativa.

As avaliações externas, apesar de se constituírem num dos traços do conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980, foram, também, marcadas por vicissitudes, por conta de diferenças de objetivos e papéis no contexto dessas reformas, bem como por resistências a esse tipo de avaliação [...] (Alavarse; Bravo; Machado, 2013, p. 16)

Além disso, as avaliações externas suscitam debates sobre sua eficácia e impacto, uma vez que frequentemente são associadas a um caráter de padronização que pode limitar a autonomia das instituições escolares e a diversidade dos processos pedagógicos. Esse tipo de avaliação, ao focar em resultados específicos e mensuráveis, muitas vezes não consegue captar a complexidade dos contextos educacionais e sociais em que as escolas estão inseridas, deixando de lado aspectos fundamentais como a formação integral dos estudantes e as particularidades regionais. As críticas e resistências, portanto, refletem preocupações sobre o potencial das avaliações externas para promover melhorias significativas no ensino, e recém sobre o fato de simplesmente gerarem dados quantitativos que nem sempre resultam em políticas educacionais mais efetivas.

O fortalecimento do poder regulador do Estado sobre a educação e a ênfase no controle curricular têm promovido o uso das avaliações como ferramenta central nos processos de *accountability*, priorizando os resultados educacionais em detrimento dos próprios processos pedagógicos (Amestoy, 2019).

Essa centralidade das avaliações nos processos de prestação de contas e responsabilização por ações, traz consequências significativas para o cotidiano escolar, uma vez que o foco excessivo nos resultados e no cumprimento de metas tende a fazer parte da finalidade educativa das instituições. Assim, ao privilegiar uma visão quantitativa da educação, pode-se comprometer a profundidade e a riqueza do processo educativo, gerando um ambiente escolar onde o aprendizado significativo fica subordinado à obtenção de resultados pré-definidos.

[...] No caso da definição e avaliação de políticas públicas, defendo que a qualidade tenha características tais que permitam que ela possa ser mensurada, sem que se perca a noção de que essa medida não é absoluta e que deve ser relativizada, pois ela depende do contexto em que foi

analizada e está intimamente ligada ao objetivo para a qual foi desenvolvida (Horta Neto, 2010, p. 101).

A relativização das métricas de qualidade é essencial para uma avaliação mais eficaz das políticas públicas, especialmente na área educacional. O entendimento de que a qualidade é um conceito multifacetado implica reconhecer que o sucesso de uma política deve ser interpretado à luz das realidades e necessidades locais. Essa perspectiva abre espaço para uma avaliação que não se limite a indicadores numéricos, mas que considere fatores qualitativos, como o impacto social das ações implementadas. Dessa forma, evita-se que a avaliação seja utilizada de maneira rígida, permitindo que ela sirva como uma ferramenta de aprimoramento contínuo, capaz de ajustar-se aos objetivos e desafios específicos de cada contexto.

A utilização da disciplina de recomposição da aprendizagem para finalidades alheias àquelas para as quais foi originalmente criada levanta sérias questões sobre a integridade e eficácia do sistema educacional. Criada com o intuito de oferecer suporte adicional aos alunos que enfrentam dificuldades específicas de aprendizagem, a recomposição deveria ser uma medida inclusiva e estratégica para promover a equidade educacional.

Ao considerar a importância de uma avaliação de qualidade sensível aos contextos, é essencial que as políticas educacionais se mantenham alinhadas aos objetivos originais para os quais foram criadas. A implementação de práticas como a recomposição da aprendizagem, por exemplo, deveria sempre priorizar o desenvolvimento educacional dos alunos, promovendo um suporte adequado para aqueles que apresentam dificuldades e buscando nivelar as oportunidades de aprendizado. Contudo, quando essas medidas são desvirtuadas e passam a servir como instrumentos de ajuste estatístico ou de melhoria superficial de indicadores, perde-se de vista o propósito fundamental de inclusão e equidade. Assim, é necessário assegurar que as políticas e as práticas de avaliação permaneçam comprometidas com a melhoria efetiva da qualidade do ensino, e não apenas com o atendimento a metas e índices, muitas vezes desvinculados das reais necessidades pedagógicas dos alunos.

Entendemos, pois, que uma das questões importantes a se considerar é: a disciplina realmente foi criada com o objetivo de recomposição da aprendizagem, ou existe uma agenda mais ampla por trás de sua implementação? O desvio de sua finalidade original sugere que, em vez de se concentrar na recuperação e na verdadeira equidade,

essa medida pode estar sendo instrumentalizada para atender a demandas administrativas ou políticas que priorizam números em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos. Isso nos leva a refletir sobre o que realmente significa promover a aprendizagem e se as estratégias adotadas estão, de fato, alinhadas com os objetivos de uma educação emancipadora. Ao questionar a verdadeira motivação por trás da criação dessa disciplina, podemos começar a entender as implicações mais profundas que esse desvio pode ter para a formação dos alunos e para a qualidade do ensino oferecido.

Essa prática reflete a profunda imbricação das políticas educacionais com as dinâmicas socioeconômicas mais amplas. A transformação da disciplina de recomposição da aprendizagem em um mecanismo para melhorar o desempenho em avaliações externas é sintomática de um sistema educacional que responde às exigências do mercado e das políticas neoliberais. Essas políticas, ao priorizarem resultados quantificáveis e rankings, subvertem os objetivos emancipatórios da educação e transformam a escola em uma instituição cada vez mais voltada para a produção de indicadores de desempenho. Este processo não é apenas uma questão de prioridades erradas, mas uma manifestação das contradições do capitalismo, que, ao buscar eficiência e competitividade, acaba reproduzindo e exacerbando desigualdades. A luta por uma educação verdadeiramente inclusiva e formativa deve, portanto, confrontar essas forças estruturais e buscar formas de resistir à mercantilização do ensino, reafirmando o papel da escola como um espaço de desenvolvimento integral e de construção de cidadania crítica.

4 EXPLORANDO A REALIDADE DA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE LADÁRIO/MS

O progresso e a implementação de avaliações externas surgiram em resposta à crescente necessidade de padronização e responsabilidade no sistema educacional. Esses testes fornecem dados comparáveis que permitem monitorar e avaliar o desempenho escolar em nível nacional, estadual ou municipal. No Brasil, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) desempenham um papel crucial na elaboração de políticas educacionais e na tomada de decisões embasadas em evidências.

A aplicação de avaliações externas traz consigo dilemas intrínsecos ao sistema capitalista. De um lado, elas marcam um progresso na definição de critérios objetivos para a avaliação educacional, possibilitando a identificação de pontos fracos e sugestões

de aprimoramento. Por outro lado, tais avaliações podem intensificar disparidades preexistentes, ao negligenciarem contextos sociais e culturais diversos e ao sujeitarem escolas e alunos a uma dinâmica competitiva e focada no desempenho individual. Libâneo (2019, p. 9) registra que:

[...] as políticas educacionais continuaram ligadas a programas financiados pelo Banco Mundial, de onde surgiu a adoção pelo Ministério da Educação do sistema de avaliação externa que, desde então, passou a ser o instrumento regulador das políticas para a educação em todos os governos subsequentes. [...]

A conexão com instituições financeiras internacionais reflete uma tendência global em direção à uniformização e ao controle da qualidade da educação, baseada em princípios neoliberais. Esses mecanismos de avaliação externa não apenas influenciam a elaboração de políticas públicas, como também promovem uma cultura de competição e responsabilização que frequentemente negligencia as particularidades locais e as disparidades estruturais existentes na sociedade brasileira. Portanto, é importante analisar de forma crítica a implementação dessas diretrizes, levando em consideração os impactos que exercem sobre o processo educacional e a equidade no acesso e qualidade da educação.

As políticas educacionais continuaram ligadas a programas financiados pelo Banco Mundial, de onde surgiu a adoção, pelo Ministério da Educação, do sistema de avaliação externa. Desde então, esse sistema passou a ser o instrumento regulador das políticas para a educação em todos os governos subsequentes. Por sua vez, as políticas educacionais decorrentes dessa visão remetem à “educação de resultados” e “currículo por competências”. Assim, os resultados desse currículo são monitorados por sistemas de avaliação em escala visando ao controle do trabalho das escolas e dos professores (Libâneo, 2019).

Neste cenário, a busca por resultados mensuráveis acaba impactando diretamente as práticas de ensino, muitas vezes limitando o foco da educação aos temas que serão avaliados nessas provas. Essa abordagem pode resultar na negligência de aspectos educacionais mais abrangentes, como a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, além da consideração de suas necessidades e realidades individuais. Portanto, é essencial analisar cuidadosamente a implementação dessas políticas para assegurar que não comprometam a qualidade e ao mesmo tempo em que respeitem a autonomia dos professores.

Echalar, Rosa e Libâneo (2023, p. 9) descrevem a avaliação externa como “[...] regulador do ‘mercado educativo’ e que contribui para o controle e monitoramento do trabalho escolar, e não como ferramenta de auxílio ao desenvolvimento intelectual dos estudantes.” Essa visão questiona a transformação da educação em algo puramente utilitário, em que as avaliações externas são predominantemente usadas para garantir conformidade e eficácia dentro de uma ótica mercadológica. Em vez de serem ferramentas para estimular um aprendizado significativo e incentivar o pensamento crítico dos alunos, essas avaliações muitas vezes reduzem a educação a números e classificações. Esse foco tende conduzir a uma desvalorização de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, ao privilegiar conteúdos que podem ser facilmente medidos e deixar de lado aspectos essenciais do desenvolvimento humano, como a criatividade, a empatia e a habilidade de resolver problemas complexos.

Por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos e professores, buscamos compreender como esse Plano tem sido aplicado, quais desafios foram enfrentados pelos profissionais da educação na implantação e efeitos da mudança de Plano para disciplina no processo de ensino e aprendizagem numa escola da rede estadual de Ladário, MS. Abaixo, são detalhados os procedimentos e instrumentos de coleta utilizados para explorar a realidade da Recomposição da Aprendizagem. para explorar a realidade da recomposição da aprendizagem em Ladário/MS.

Para garantir uma abordagem abrangente e aprofundada da realidade local, foram selecionados instrumentos de coleta de dados qualitativos. A escolha desses instrumentos visa captar diferentes perspectivas e fornecer uma análise mais completa dos impactos da recomposição da aprendizagem.

Foram realizadas entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos envolvidos diretamente na implementação da disciplina de recomposição da aprendizagem. As entrevistas permitiram explorar as seguintes questões: Que mudanças na organização do trabalho pedagógico você observou com a implementação dessa disciplina? Como tem sido o trabalho para integrar essa disciplina ao planejamento escolar? Na sua visão, essa mudança curricular atende às demandas específicas dos estudantes? Por quê? A inclusão dessa disciplina impacta a rotina dos professores e a dinâmica entre as demais disciplinas? Se sim, como? Existe algum tipo de diálogo entre os professores da disciplina de recomposição e os das disciplinas de língua portuguesa e matemática, ciências humanas e da natureza? Qual é, na sua percepção, a principal finalidade da disciplina de recomposição da aprendizagem? Quais práticas pedagógicas

você considera eficazes no contexto dessa disciplina? Houve alguma recomendação da secretaria de educação para trabalhar essa disciplina? Quais foram os requisitos para você se tornar um professor de RA?

A análise dos dados foi feita de forma qualitativa, envolvendo a categorização dos dados das entrevistas e observações para identificar temas e padrões comuns. A triangulação desses dados permitirá uma visão abrangente dos efeitos e desafios da disciplina de recomposição da aprendizagem em uma escola da rede estadual de Ladário/MS.

A inclusão da disciplina de Recomposição da Aprendizagem impacta de forma significativa a rotina dos professores e a dinâmica entre as demais disciplinas, conforme evidenciado nas entrevistas realizadas durante o processo de coleta de dados desta pesquisa. Observou-se, ainda, que a nova disciplina promoveu alterações na dinâmica curricular, ao demandar maior articulação entre os professores, especialmente das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, embora esse diálogo não ocorra.

4.1 Análise dos Impactos da Inserção da Disciplina de Recomposição da Aprendizagem na organização do trabalho pedagógico escolar

Foram entrevistados seis profissionais da educação, entre professores e coordenadores, e todos os entrevistados reconhecem a relevância da RA como espaço de reforço de conteúdos críticos que, na lógica cumulativa da aprendizagem, tendem a ser “esquecidos” ou não consolidados durante as aulas regulares. O entrevistado 3 afirma que “a disciplina é boa, [...] você trabalha com eles naquele conteúdo específico. Sabe? Ah, eu tô com dificuldade em geometria, então eu foco nesse conteúdo” – sinalizando que a RA abre um tempo de intervenção localizada, calibrada pelas lacunas reveladas em avaliações externas. De modo similar, o entrevistado 5 enxerga na RA um acréscimo necessário: “antes ela era dentro da língua portuguesa, tirava-se uma aula de Português; agora não, acrescenta-se RA e ganhamos tempo para condensar conteúdos e preparar alunos para o ENEM”. O entrevistado 6 reforça esse caráter reparador, lembrando que o plano nasceu da necessidade de recompor as defasagens deixadas pela pandemia: “foi em virtude disso que tá aí [...], recompor aquilo que ficou em defasagem”.

As falas demonstram que a mudança curricular, ainda que pertinente em termos de ampliação do tempo pedagógico, reconfigura o trabalho docente sob uma lógica de

intensificação e alinhamento a metas de desempenho. A RA, nesse contexto, deixa de ser um espaço de reconstrução pedagógica e passa a funcionar como um dispositivo de regulação, integrando-se ao movimento de responsabilização e controle que caracteriza as políticas educacionais contemporâneas.

Contudo, ainda que a finalidade reparadora seja clara, há nuances: para alguns, a RA acaba por se constituir numa extensão ‘paralela’ do currículo principal, sem integração plena. Enquanto o entrevistado 3 aplaude o foco em “conteúdo crítico”, o entrevistado 5 pondera que “o que a gente faz na RA já poderia ser trabalhado na disciplina regular”, questionando até que ponto a formalização em disciplina amplia efetivamente o leque de ações pedagógicas, versus simplesmente aumentar a carga horária.

Ao examinar as visões sobre o Plano de Recomposição da Aprendizagem (RA), é claro que há uma contradição em relação aos objetivos educacionais que deram origem a ela. Em vez de ser um ambiente integrado para aprendizado significativo, a RA vai se transformando em medida paliativa no currículo, focada apenas em preencher lacunas específicas apontadas por avaliações padronizadas. Essas estratégias práticas e focadas em resultados imediatos e superficiais vão contra os valores essenciais da educação que enfatizam a autonomia na busca do conhecimento e a integração das disciplinas através de projetos de pesquisa e reflexão mais abrangentes.

O entrevistado 4 reforça a função reparadora do RA, destacando seu caráter de “reforço de conteúdos já passados” e a possibilidade de “trazer de volta o conteúdo que já foi elaborado”. Ela observa que, mesmo com carga horária reduzida, esse reforço devolve ao estudante a confiança: “o povo me diz assim, agora sim eu entendi, agora eu aprendi”. Sua experiência confirma que a RA responde às lacunas deixadas pelas aulas regulares, funcionando como um momento de retomada e fixação.

A percepção de que a RA atua como espaço para “trazer de volta o conteúdo que já foi elaborado” revela uma compreensão restrita e compensatória da política, centrada na recuperação de saberes formais e na correção de déficits de aprendizagem, em vez de uma reconstrução crítica e contextualizada do processo educativo.

Ao destacar que “mesmo com carga horária reduzida, esse reforço devolve ao estudante a confiança”, o relato evidencia um efeito subjetivo positivo da RA, relacionado ao fortalecimento da autoestima e à sensação de aprendizagem efetiva. Esse aspecto é relevante, pois aponta para um impacto simbólico e motivacional sobre os alunos, muitas vezes fragilizados pelas experiências de fracasso escolar intensificadas no pós-pandemia.

Essa visão reforça a tendência de naturalização das desigualdades educacionais, ao tratar as defasagens como questões a serem resolvidas por meio de estratégias pontuais e episódicas, sem enfrentar suas causas estruturais, como a fragmentação do currículo, a sobrecarga docente e as condições materiais precárias das escolas. Assim, a RA, ainda que bem intencionada, acaba sendo absorvida pela lógica compensatória e conteudista, reduzindo a complexidade da aprendizagem a um processo de retomada de conteúdos previamente prescritos.

Além disso, o entendimento da RA como reforço sinaliza um deslocamento do trabalho pedagógico para um modelo de remediação, que tende a reproduzir o ensino tradicional, centrado na repetição e fixação, em detrimento de práticas mais críticas, investigativas e integradoras.

O Entrevistado 2, que participou da RA substituindo uma disciplina anterior de “Matemática Criativa”, enfatiza que a RA surge para “recuperar habilidades do ano anterior” e abre espaço para metodologias ativas voltadas a essas competências não consolidadas. Ele destaca que, ao criar o próprio referencial de habilidades no início do ano, o professor “pode trabalhar aquela habilidade que o aluno não adquiriu”, oferecendo uma segunda chance de aprendizagem. Para ele, a RA “beneficiou a aprendizagem dos alunos” e “deve ter continuidade”, pois atua diretamente sobre déficits pré-existentes e posteriores à pandemia.

O Plano de Recomposição da Aprendizagem na escola tem sido elogiado como uma abordagem inovadora para apoiar alunos com dificuldades acadêmicas. No entanto, ao examinar os objetivos educacionais que inspiraram a adoção da RA percebe-se que a ênfase em reforço de conteúdo e segunda oportunidade, embora benéficos inicialmente podem se tornar soluções temporárias limitadas em sua efetividade real ao longo prazo. A abordagem da RA busca focalizar unicamente na recuperação de habilidades pré-determinadas utilizando métodos ativos para preencher lacunas identificadas o que pode resultar em um processo educacional fragmentado.

No cenário apresentado aqui ocorre que o aluno é levado à memorização ou revisão de conteúdos específicos sem enfrentar seus conhecimentos em contextos mais amplos de pesquisa e questionamento crítico. Essa prática ao encontro da natureza essencialmente formativa da disciplina que deveria unir correção de falhas com construção de significados.

Então, como eu falei, as capacitações voltadas para essa recomposição, o trabalho em conjunto, a troca de ideias é fundamental. A coordenação pedagógica, ela funciona também, mas assim, como dizer, eu acho que precisaria ser uma coisa mais assim, não muito assim, tradicional, umas aulas diferenciadas, um espaço, porque, na verdade, uma aula semanal, ela acaba sendo, passando muito rápido, então não tem, no meu ver, não causa muito... (Entrevistado 1)

A fala do entrevistado revela uma percepção crítica sobre as condições concretas de implementação da Recomposição das Aprendizagens (RA) e sobre os limites estruturais e pedagógicos que comprometem sua efetividade. Ao destacar a importância das capacitações, o professor reconhece o potencial formativo do espaço coletivo de planejamento e reflexão docente, enfatizando que a recomposição exige mais do que o cumprimento de um calendário ou o uso de metodologias tradicionais — requer formação continuada contextualizada e integração real entre os profissionais da escola.

No entanto, sua fala também evidencia tensões e contradições presentes no cotidiano escolar. Ao afirmar que “uma aula semanal acaba passando muito rápido”, o entrevistado explicita uma limitação estrutural de tempo que fragiliza a proposta pedagógica da RA, sugerindo que o formato atual não permite avanços significativos na aprendizagem dos alunos. A crítica à forma “tradicional” de condução das aulas aponta para a necessidade de reconfigurar as práticas pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas e condizentes com o caráter reparador e inovador que o programa deveria assumir.

A fala evidencia que a política de recomposição, embora concebida como estratégia de enfrentamento das defasagens pós-pandemia, acaba sendo tensionada pela lógica institucional vigente, que mantém estruturas rígidas de tempo, espaço e currículo. Assim, há um descompasso entre o discurso político e a realidade da prática docente, revelando que a efetividade da RA depende não apenas de orientações técnicas, mas de condições materiais, formativas e organizacionais que sustentem o trabalho pedagógico.

O entrevistado 2 percebe a alteração como algo positivamente funcional, destacando que a formalização da RA como disciplina reduziu a burocracia e otimizou o registro e o acompanhamento do trabalho docente.

É, que era, assim... Não muito, porque deixou até menos burocracia, eu acho, porque antes a gente tinha que fazer uma planilha com fotos, com um monte de coisa para poder encaminhar, para mostrar que estava sendo efetivamente feito o programa, no caso. Hoje em dia não, a gente tem um sistema, a gente tem tudo certo, a gente pode lançar a nota pro aluno, tudo tranquilo. Antes não, a gente só sabia que tava tendo um programa mesmo pela parte da planilha, a parte mais burocrática mesmo, que tinha que entregar pra coordenação, ela encadernava tudo,

fazia tudo. Mas eu acho que facilitou virar uma disciplina, nosso trabalho.(Entrevistado 2)

Ao afirmar que “antes a gente tinha que fazer uma planilha com fotos, com um monte de coisa para poder encaminhar”, o relato demonstra como o modelo anterior demandava formas de comprovação externa e documental do trabalho realizado, o que se insere em uma lógica de controle e responsabilização típica das políticas de regulação por resultados. A introdução da RA como disciplina, com o uso de sistemas institucionais de registro e lançamento de notas, representa, portanto, uma mudança de natureza organizacional, que embora mantenha o controle formal, o torna mais integrado à rotina escolar e menos fragmentado.

Sob a perspectiva da organização do trabalho pedagógico, essa fala permite observar que a ênfase na “facilidade” e na “tranquilidade” trazidas pelo novo formato sugere que a transformação pode ter diminuído o caráter inovador e flexível originalmente proposto pelo programa, aproximando a recomposição das aprendizagens de uma lógica disciplinar tradicional, com notas e registros formais que reforçam o modelo escolar existente.

Pode, dialeticamente, ocultar implicações sobre o trabalho docente justamente por se integrar à rotina escolar. Ou seja, os professores, ao observarem a disciplina de RA como mais uma a ser desenvolvida na escola, relevam o fato da sobrecarga de trabalho, da falta de autonomia para definir o que e como trabalhar a disciplina. Na sequência será possível acompanhar, mais detidamente alguns aspectos que têm influenciado, mais destacadamente, a organização do trabalho pedagógico da escola investigada a partir da criação do programa e transformação em disciplina de RA.

A implementação da disciplina de Recomposição da Aprendizagem evidencia mudanças na organização do trabalho pedagógico que refletem as determinações históricas, sociais e materiais que atravessam a escola. As falas dos participantes indicam que o trabalho docente passou a ser reorganizado a partir das condições concretas de aprendizagem dos estudantes, revelando a centralidade do diagnóstico das defasagens educacionais produzidas por processos históricos mais amplos, como as desigualdades sociais e as rupturas no percurso escolar. Nesse sentido, a disciplina reconfigura o planejamento pedagógico ao intensificar a divisão do trabalho docente, ao mesmo tempo em que exige práticas coletivas e articuladas entre os professores, expressando uma contradição entre a fragmentação curricular e a necessidade de totalidade no processo

educativo. Assim, a recomposição da aprendizagem se insere como uma resposta institucional às demandas do contexto histórico, ao mesmo tempo em que evidencia os limites estruturais da escola para superar, de forma isolada, as desigualdades que condicionam o processo de ensino e aprendizagem.

4.1.1 Organização e articulação do trabalho docente

A mudança de programa para disciplina impõe novas demandas sobre o planejamento e a colaboração entre professores. O entrevistado 3 relata que “antes havia um plano bimestral, hoje faço um planejamento mais descritivo, detalhando todas as aulas; foi novidade para mim”, demonstrando que a RA exige níveis de detalhamento e registro distintos dos de outras disciplinas. Já o entrevistado 5 descreve um processo de seleção de habilidades e descriptores a partir de uma “lista muito grande”, adaptada bimestralmente ao momento de preparação para avaliações externas.

Em primeiro lugar, essa mudança impõe maior burocratização e formalização das práticas pedagógicas, uma vez que o professor passa a elaborar planejamentos mais detalhados, com registros sistemáticos e descrição minuciosa das aulas. Esse processo aumenta a carga de trabalho e o controle sobre a prática docente, deslocando parte do tempo destinado à reflexão e criação pedagógica para o cumprimento de exigências administrativas.

Além disso, a fala do entrevistado 5 evidencia que o planejamento passa a ser orientado por listas de habilidades e descriptores vinculados às avaliações externas, o que indica uma padronização curricular e uma centralidade nos resultados mensuráveis. Essa lógica tende a restringir a autonomia docente, subordinando o ensino às demandas avaliativas e reduzindo a flexibilidade para atender às necessidades concretas dos alunos.

Portanto, a exigência da formalização da RA como disciplina não apenas redefine o planejamento, mas também reconfigura o papel do professor, que passa a atuar em um espaço mais regulado e menos autônomo, onde o foco é o cumprimento de metas e indicadores de desempenho. Essa mudança revela o avanço de uma racionalidade gerencial sobre o trabalho pedagógico, aproximando-o de uma lógica de controle e responsabilização por resultados.

Por outro lado, tanto a Prof. entrevistada na área de Português quanto o entrevistado 3 apontam fragilidades na comunicação entre docentes de RA e de suas disciplinas de origem. A primeira observa que, no Estado, “não tem aquela comunicação, o professor de RA com o professor de Língua Portuguesa”, enquanto o entrevistado 6 reconhece avanços — “eles conversam quando o coordenador de área faz reunião” — mas admite que o ideal, “planejamento coletivo 100%”, ainda não foi alcançado. Essa falta de articulação compromete a intencionalidade didática que o professor pode oferecer à nova disciplina de RA: sem um alinhamento prévio sobre quais lacunas precisam ser preenchidas, cada docente acaba atuando de forma isolada, diluindo o potencial de um ensino verdadeiramente integrado.

A ausência de diálogo sistemático entre os diferentes profissionais envolvidos na recomposição compromete a coerência didática das ações, transformando o trabalho docente em uma soma de esforços individuais, em vez de um processo coletivo e intencional. Tal situação expressa um descompasso entre o discurso oficial de integração curricular e a prática fragmentada da escola, um fenômeno recorrente nas políticas educacionais implementadas de forma verticalizada.

Essa falta de articulação reflete a persistência de uma cultura escolar marcada pela individualização do trabalho docente e pela lógica burocrática de cumprimento de tarefas, em detrimento de práticas reflexivas. A mudança curricular, embora pertinente em sua intenção de enfrentar as defasagens de aprendizagem, acaba sendo absorvida por uma estrutura organizacional que não favorece o trabalho para a efetividade da RA.

Além disso, o fato de a comunicação entre os professores ocorrer apenas em momentos pontuais, como reuniões convocadas pela coordenação, indica que o planejamento coletivo não está institucionalizado, mas depende de iniciativas eventuais e hierarquizadas. Essa forma de organização reforça uma racionalidade gerencial sobre o trabalho pedagógico, em que o foco se desloca da construção coletiva do conhecimento para o controle e acompanhamento de metas, esvaziando o potencial emancipador da proposta.

Portanto, a análise dessas falas revela que a inserção da disciplina de RA, apesar de apresentar avanço na estrutura curricular, revela problemas de integração entre os docentes que executam o trabalho pedagógico e as áreas de conhecimento de origem.

O Entrevistado 4 descreve que para o trabalho com essa disciplina ocorre mudanças importantes em seu trabalho, que é agora guiado por planilhas e planejamentos mais exigentes e detalhados. Aplicação de avaliações padronizadas (planilha → gráficos

automáticos) e uso desses resultados para ajustar o planejamento. Ela comenta que “com o gráfico já vou reformulando o planejamento nos trimestres seguintes”, mostrando uma articulação eficaz entre coleta de dados e ação pedagógica O entrevistado 2 destaca a sistemática de interação entre professores de RA e de Matemática: “há reuniões com o coordenador de RA, que olha nosso planejamento e articula com outras disciplinas”, e uso de um “sistema” onde cada docente visualiza o planejamento alheio. Essa articulação permite alinhamentos precisos, como decidir quais habilidades trabalhar coletivamente, confirmando a importância de espaços de colaboração formal. Ainda que os docentes observem essas estratégias de integração como algo positivo, nos questionamos se o uso de mais uma plataforma, que não permite aos professores encontros presenciais tão importantes para discutir sobre os processos e finalidades vão se tornando mecanismos que retiram a autonomia do professor sobre seu trabalho, sobre as escolhas e, neste caso, sobre a possibilidade de trabalhar coletivamente os objetivos e finalidades de ensino.

Quando perguntamos aos entrevistados se sentiam diferenças entre o período que RA era um programa e agora que se transformou em disciplina eles foram claros: como disciplina não há diálogo entre os professores, ocorre falta de integração entre o trabalho docente

Então, como disciplina, eu acho que... precisava sim. Por exemplo, no município, eu trabalhei com recomposição de aprendizagem no município, eu achava melhor pelo fato de ser a mesma professora trabalhando já de forma integrada. Ela já fazia aquela parte de tanto dar continuidade no conteúdo e fazer aquele reforço daqueles conteúdos que o aluno precisava aprender naquela série. O que eu achei diferente no estado, como disciplina, é porque não tem aquela comunicação, o professor de RA com o professor de língua portuguesa. Eu achava que precisava ter aquela comunicação, e ali o professor de língua portuguesa está repassando para o professor de RA. o que ele está precisando mais, o que eu poderia estar trabalhando, ajudando melhor na disciplina para poder estar caminhando junto. Acho que tem que ser um trabalho conjunto e não acontece muito isso (Entrevistado 2).

O mesmo entrevistado segue afirmando que a falta de diálogo entre o professor de RA e o responsável pela disciplina “regular”, digamos assim, implica em problemas de organização do trabalho realizado:

Isso que eu falei pra você, não tem. Como eu falei, eu converso com as colegas e falo assim, eu acho que não vai surtir efeito. Entendeu? Porque a professora de língua portuguesa, ela tem que estar junto, falando assim, ó, você pode, eu preciso da ajuda de vocês, vamos trabalhar isso aqui, você me dá uma reforçada nisso aqui, acho que vai

surdir mais efeito. Trabalhando junto, em equipe, assim, os professores da área. Porque isoladamente não surte efeito. Às vezes eu tô trabalhando uma coisa e ela tá trabalhando outra que não tem nada a ver. Às vezes ela tá precisando, ó, meu aluno aqui na sala tá precisando de uma leitura, ele precisa aprender um pouquinho de substantivo, né? Porque eles não sabem. Eles têm essa dificuldade. Mesmo no ensino médio, eles apresentam muita dificuldade. Eles não sabem, às vezes, o que é verbo, não sabem as classes gramaticais. Eles perguntam ao professor o que é isso, o que é isso. Então, tem que ter um trabalho em conjunto para poder avançar. Senão, não vai adiantar de nada trabalhar isoladamente. (Entrevistado 2)

Os entrevistados apontam que a falta de integração evidencia a carência de planejamento e de autonomia docente. Parece-nos que esse é justamente o objetivo: instaurar um clima de independência entre as disciplinas regulares e as de RA, de modo que o uso destas últimas possa ser mais facilmente direcionado ao treinamento para as avaliações externas, como veremos mais adiante.

Ainda sobre a falta de um planejamento e articulação entre as disciplinas regulares do currículo e as de RA, o coordenador afirma que as avaliações realizadas são diferentes porque o estudante não poderá ser retido nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, por estas já estarem contempladas no currículo,

Como é feito o aproveitamento, em cima daquilo que é trabalhado dentro de sala de aula, é o pedagógico mesmo das aulas. Porque por ser uma disciplina que ela é de aprofundamento e ela é recomposição, não tem como você fazer uma avaliação como se você estivesse fazendo uma avaliação de história, geografia, ciências. Porque o aluno já foi aprovado. Ele não pode ser reprovado de algo que lá atrás ele foi aprovado. Então a forma também de se avaliar para quem está ministrando as disciplinas de recomposição da aprendizagem é uma outra forma de se ver e de se trabalhar. (Coordenador)

Na fala do coordenador fica evidente um descompasso e falta de planejamento entre as disciplinas. Seja por esse descompasso, seja pela intencionalidade por detrás da criação destas disciplinas, o fato é que os professores reconhecem que a criação da disciplina não foi algo arquitetado de forma conjunta e que buscasse relacionar o planejamento escolar em sua totalidade.

4.1.2 Condições estruturais e formativas para a implementação da disciplina de Recomposição da Aprendizagem

Um ponto de convergência entre os relatos é o número reduzido de aulas destinadas à RA e as interrupções constantes, eventos escolares, confraternizações, deslocamentos de alunos, que impactam negativamente o rendimento. O entrevistado 3 defende “mais tempo com eles, para ter um conteúdo de excelência”, e o entrevistado 5 reforça que “as aulas são poucas; se aumentarem, poderemos desenvolver mais conteúdos e metodologias ativas”. Além disso, o entrevistado 6 explica que, para 2025, a RA continuará apenas em Português e Matemática, o que concentra esforços nas áreas de maior peso no IDEB, mas também acentua a urgência de redefinir cargas e garantir continuidade.

Em termos de suporte formativo, verifica-se um desencontro, embora cursos online e jornadas pedagógicas existam, muitos docentes relatam ter participado de formações “muito curtas” e pouco articuladas com o cotidiano da sala de aula. O entrevistado 5 valoriza a possibilidade de “cursos específicos” e troca de experiências em fóruns assíncronos, mas lamenta que sejam opcionais e gravados, dificultando o engajamento. Para o entrevistado 6, as orientações semanais “das técnicas da sede” são positivas, mas insuficientes para assegurar que todo professor tenha “perfil” e motivação para se dedicar de fato à RA.

O quadro descrito pelos entrevistados reflete uma fragilidade estrutural do Estado enquanto provedor de condições materiais e formativas. A formação docente, quando reduzida a ações pontuais, virtuais e descontextualizadas, não dá conta da complexidade do processo de recomposição das aprendizagens, que exige análise diagnóstica, adaptação curricular, interdisciplinaridade e acompanhamento individualizado dos alunos. Essa ausência de um suporte formativo consistente desloca a responsabilidade do sucesso ou fracasso da política para o professor individual, reforçando a lógica de responsabilização e controle sobre o trabalho docente.

Assim, as falas dos entrevistados revelam que as condições estruturais e formativas oferecidas não garantem sua efetiva implementação pedagógica. O distanciamento entre a formação recebida e a realidade da sala de aula, somado à ausência de acompanhamento sistemático, fragiliza o caráter coletivo e transformador da política, restringindo-a a um cumprimento técnico de metas.

Quanto à carga horária, alguns convergem na percepção de insuficiência. O entrevistado 4 classifica a carga de “poucas aulas” como o principal entrave e sugere que um acréscimo de tempo permitiria “conversar mais com os alunos” e “aplicar atividades diferenciadas”. Entrevistado 2 também vê necessidade de ampliação no Fundamental

(passou de 1 para 3 aulas no Médio, mas mantém apenas 1 no Fundamental) para sair da “correria” e aprofundar o reforço.

Trata-se de uma contradição entre a intencionalidade pedagógica da política e a materialidade concreta do trabalho docente: a escola é chamada a corrigir desigualdades estruturais sem dispor dos meios necessários para isso.

Além disso, a limitação da carga horária expressa um modelo de gestão educacional orientado pela racionalidade econômica e pela eficiência administrativa, em que o tempo escolar é concebido como recurso a ser otimizado e não como espaço formativo a ser ampliado. Essa lógica reforça a precarização do trabalho docente e intensifica a responsabilização individual do professor, que deve alcançar resultados de aprendizagem em condições restritas e desiguais.

No campo da formação, o entrevistado 4 reconhece que já recebe “instrução inicial do coordenador de área” e participa de cursos e fóruns estaduais, mas lamenta não ter sempre “um retorno efetivo” sobre a utilização dos dados. O Prof. Entrevistado 2 confirma essa lacuna: embora exista um curso online prévio à RA e reuniões mensais de monitoramento, “não há devolutivas concretas” da secretaria sobre os dados enviados, cabendo ao próprio docente interpretar planilhas e propor intervenções.

Essas falas apontam que a implementação da RA enfrenta um problema estrutural e formativo central: embora existam espaços de capacitação, a falta de retorno sistemático e orientações concretas limita a articulação entre diagnóstico e ação pedagógica, enfraquecendo a efetividade da recomposição das aprendizagens. A formação, nesse contexto, corre o risco de se reduzir a um cumprimento formal de requisitos, sem promover transformação real na prática docente, e reforça a lógica de que a responsabilidade pelo sucesso do programa recai sobre o professor individual, e não sobre o sistema educacional como um todo.

4.2 Finalidade da disciplina de Recomposição da Aprendizagem

Um primeiro aspecto destacado pelos entrevistados refere-se ao caráter complementar da disciplina. A Entrevistada 1 observa que, por se tratar de um reforço, os alunos não podem ser reprovados: “É como se fosse mesmo uma complementação, uma disciplina à parte, mas você não reprova”. Essa característica evidencia que a recomposição é vista como uma estratégia para garantir a aprovação dos estudantes, ainda que persistam defasagens de aprendizagem. Nesse sentido, a função reparadora parece

ser priorizada, mas não há clareza sobre quais são exatamente os objetivos pedagógicos que orientam essa recuperação.

Essa lógica reflete como a estrutura organizacional da escola e as políticas educacionais orientadas por resultados influenciam as práticas pedagógicas. A RA, ao ser implementada como disciplina que não reprova e complementa o currículo regular, é voltada mais para cumprimento de indicadores de desempenho do que para a construção de aprendizagens duradouras.

Ao mesmo tempo, a fala dos docentes indica uma forte presença da regulação externa no processo avaliativo. O entrevistado 1 destaca que a principal avaliação utilizada é aquela enviada pela Secretaria de Educação: “eu praticamente faço trabalhos, atividade avaliativa... e ali a gente pega mais a avaliação que vem da sede, aí pra sair uma nota”. Essa situação revela uma prática em que os professores têm pouca autonomia sobre a avaliação da disciplina, limitando-se a aplicar instrumentos previamente definidos pelos órgãos centrais, reforçando uma lógica de controle externo sobre os resultados escolares.

Essa situação indica que a RA, embora concebida como espaço de recomposição e aprofundamento de aprendizagens, se encontra inserida em uma lógica de controle e responsabilização, em que os resultados medidos e os indicadores institucionais ganham centralidade sobre o processo educativo em si. A aplicação de avaliações externas predeterminadas tende a uniformizar o ensino, reduzindo a flexibilidade para o professor adaptar atividades às necessidades específicas dos estudantes e restringindo o potencial de práticas pedagógicas diferenciadas.

A dependência de instrumentos avaliativos externos evidencia a interferência das políticas educacionais na autonomia docente e o deslocamento da finalidade pedagógica da disciplina para objetivos gerenciais e de mensuração de desempenho. A RA, nesse contexto, torna-se não apenas uma estratégia de reforço de conteúdos, mas também um mecanismo de monitoramento e controle, no qual o cumprimento de metas e a produção de notas se sobrepõem à mediação efetiva da aprendizagem.

Outros depoimentos reforçam esse vínculo direto entre a disciplina e as avaliações externas. O Entrevistado 2 reconhece que o trabalho pedagógico é estruturado a partir dos índices e habilidades mensuradas nesses exames: “Eles olham esses índices, essas habilidades dessas avaliações externas, juntamente com as nossas que a gente avalia que sejam fundamentais e trabalha em cima disso agora”. Aqui, evidencia-se que a recomposição da aprendizagem passa a ser organizada em função de indicadores

estatísticos, como os do IDEB, estabelecendo um nexo entre o currículo escolar e a lógica das políticas de responsabilização por resultados.

Na mesma linha, o Entrevistado 5 revela explicitamente o uso da recomposição para treinamento direcionado ao ENEM: “quando chega perto, já no segundo semestre, a gente consegue trabalhar mais ali as habilidades pra leitura escrita, pesquisa, né? Que são as redações, preparando para o Enem”. Essa prática aponta para uma conversão da disciplina em espaço de preparação técnica para exames de larga escala, em detrimento de um projeto pedagógico mais amplo e emancipador.

As falas dos entrevistados indica que a disciplina de Recomposição da Aprendizagem (RA) é fortemente mediada pela estrutura organizacional da escola e pelas diretrizes das políticas educacionais, o que impacta diretamente a natureza das práticas pedagógicas implementadas. A RA, concebida como espaço de reforço e reparação de lacunas de aprendizagem, apresenta uma função complementar e não eliminatória, priorizando a aprovação dos estudantes e o cumprimento de metas institucionais, como evidenciado nas percepções de que os alunos “não podem ser reprovados” e de que a avaliação é predominantemente baseada em instrumentos enviados pela Secretaria de Educação.

A lógica de regulação e controle centralizado limita a autonomia docente, condicionando o planejamento e a execução das atividades à necessidade de atender a indicadores de desempenho e avaliações padronizadas.

O processo de monitoramento e controle também aparece com frequência nas falas. O entrevistado 6 afirma que o acompanhamento da disciplina pela Secretaria ocorre “através das provas e através dos relatórios que são encaminhados das planilhas... é um acompanhamento em cima de estatística, né? Estatística de aproveitamento”. Tal afirmação reforça a percepção de que a recomposição, embora apresentada como um mecanismo pedagógico de superação de lacunas, acaba por se submeter à lógica das métricas de desempenho.

Apesar dessa tendência de instrumentalização, alguns entrevistados ainda buscam reafirmar a dimensão pedagógica da recomposição. O mesmo entrevistado 6 assinala que o objetivo é preencher lacunas de aprendizagem, reconhecendo os limites do processo: “nós temos alunos aí que vai ficar com essa deficiência durante um bom tempo... pra que a gente possa tá, pelo menos, tirando essa lacuna de pelo menos uns 80%”. Essa fala demonstra uma preocupação genuína com as dificuldades reais dos estudantes, mas

também evidencia a ausência de clareza sobre como medir ou garantir que tais lacunas sejam de fato superadas.

Diante desse conjunto de falas, percebe-se uma tensão central: de um lado, a recomposição aparece como estratégia pedagógica voltada a assegurar que os alunos avancem sem ficarem retidos por defasagens de aprendizagem; de outro, ela é fortemente apropriada como instrumento para elevar indicadores e preparar estudantes para avaliações externas. Essa dupla função, contudo, não se traduz em uma clareza de objetivos. Pelo contrário, revela uma ambiguidade estrutural: a disciplina oscila entre ser um espaço de apoio pedagógico e um mecanismo de treinamento para exames, o que compromete sua identidade no currículo escolar.

[...] mas até agora peguei duas provas, terceira e quarta bimestre, não tive nenhum retorno, é tudo por minha conta e entrega a prova, apliquei, lancei a nota. Os alunos do quarto bimestre foram críticos, muitas questões, muitas questões mesmo crítico e eu não tive nem como recuperar, porque já veio fim de ano, acabou. Então, não sei. É uma matéria aí que parece que caiu de paraquedas agora. Mas é do seu jeito, não é antigo nenhum. (Entrevistado 3)

Isso evidencia como a estrutura organizacional da escola e a política educacional centralizada influenciam e limitam as práticas pedagógicas na RA. Ao relatar que “até agora peguei duas provas... não tive nenhum retorno, é tudo por minha conta”, o professor revela que a avaliação e a tomada de decisões pedagógicas ficam sob inteira responsabilidade do docente, sem acompanhamento sistemático da secretaria ou da coordenação. Essa autonomia aparente, na prática, traduz-se em isolamento profissional, pois o docente precisa interpretar resultados, planejar intervenções e registrar notas sem suporte institucional.

O relato também evidencia problemas estruturais relacionados ao tempo e à organização do calendário escolar. Ao comentar que “os alunos do quarto bimestre foram críticos... e eu não tive nem como recuperar, porque já veio fim de ano, acabou”, o docente aponta que a RA enfrenta limitações temporais que impedem o aprofundamento das intervenções e a recomposição efetiva das aprendizagens, reduzindo a disciplina a uma aplicação pontual de avaliações. Essa situação reforça a percepção de que a RA foi implementada de forma emergencial, “como se tivesse caído de paraquedas”, sem integração consistente ao currículo e sem articulação prévia com o planejamento das demais disciplinas.

A fala revela que a RA, embora concebida como instrumento reparador, assume um caráter episódico e fragmentado, no qual o sucesso das ações depende quase exclusivamente da iniciativa individual do professor. A ausência de devolutivas formais e de mecanismos de acompanhamento evidencia a lógica de responsabilização docente característica das políticas educacionais centradas em resultados, em detrimento de uma abordagem pedagógica colaborativa e intencional.

4.3 Práticas Pedagógicas na Disciplina de Recomposição da Aprendizagem: influências da estrutura organizacional da escola e das políticas educacionais

As entrevistas indicam que o planejamento das aulas de RA é, em grande medida, uma responsabilidade individual dos professores. A maioria relata ausência de diretrizes detalhadas para a prática cotidiana, limitando-se a receber descritores e materiais padronizados fornecidos pela SED. A entrevistada 1, por exemplo, afirma: “Não, eu mesma. Na verdade, eu fico pesquisando várias atividades, vejo o que dá pra fazer uma adaptação pra cada turma... aí vou adaptando. Mas assim, com músicas, com os slides, também facilitam bastante a aprendizagem.” Esse relato evidencia que, embora existam documentos e orientações formais, a execução prática depende do perfil, criatividade e dedicação pessoal do docente. A autonomia, nesse contexto, se transforma em responsabilidade individual, exigindo que o professor desenvolva estratégias próprias para atingir os objetivos de aprendizagem.

As entrevistas revelam que as avaliações na RA desempenham dupla função: diagnóstica e preparatória para avaliações externas, como SAEMS, SAEB e ENEM. Os professores aplicam provas padronizadas fornecidas pelo governo, além de atividades próprias, como trabalhos e exercícios.

O entrevistado 3 observa: “Eu trabalho com sala de aula invertida: dou questões para os alunos, eles resolvem em casa e trazem para a aula. Aqui a gente trabalha aquilo que eles acertaram e erraram para aproveitar o tempo.” Esse modelo evidencia que a avaliação tem caráter instrumental, funcionando como treino para avaliações externas e reforço de habilidades essenciais. Isso limita a dimensão formativa da disciplina, reduzindo a oportunidade de intervenção pedagógica contínua baseada no desempenho individual.

A análise das entrevistas evidencia lacunas no suporte institucional. Apesar de existirem formações online e jornadas pedagógicas bimestrais, os docentes apontam a

necessidade de acompanhamento mais sistemático, com reuniões periódicas, feedback sobre avaliações e orientações práticas para a implementação das metodologias.

A entrevistada 6 enfatiza: “É uma disciplina que vai exigir um pouco mais, porque é necessário que o professor busque de todas as formas algo que o aluno realmente se interesse dentro daquele conteúdo.”

Além disso, a designação de professores para a disciplina nem sempre segue critérios específicos, sendo muitas vezes uma extensão da carga horária de docentes da área correspondente, o que reforça a dependência do engajamento individual do professor para a eficácia da RA.

Eles olham esses índices, essas habilidades dessas avaliações externas, juntamente com as nossas que a gente avalia que sejam fundamentais e trabalha em cima disso agora. Aí eles mandam a planilha onde a gente consegue ver todo o desempenho da turma, saem todos os dados lá, se a habilidade está satisfatória, se está insatisfatória, se está crítico. Aí a gente tem que fazer tudo isso aí, colocar os dados dentro da planilha, lançar os resultados para eles fazerem esse trabalho.(Entrevistado 2)

Isso evidencia que a política de regulação por meio de avaliações externas interfere diretamente no cotidiano escolar, impondo uma prática avaliativa centrada em registros e indicadores, em detrimento da autonomia docente e da flexibilidade necessária para intervenções pedagógicas significativas. A lógica de controle e responsabilização redefine o papel do professor, transformando-o em um agente de monitoramento de resultados, e não apenas de mediação da aprendizagem.

A política de avaliação externa influencia diretamente o planejamento e as práticas pedagógicas na escola. O entrevistado 4 relata que “a avaliação já vem elaborada, aí vem o conteúdo na unidade curricular, a gente trabalha durante aquele bimestre, reforça com eles para até quando fazer a prova que vem relacionada àquelas perguntas com que trabalhou durante o bimestre.”

Essa situação evidencia uma lógica de ensino centrada em resultados, no qual os conteúdos e atividades são planejados não apenas para promover aprendizagens, mas também para garantir que os estudantes estejam preparados para responder adequadamente às questões da prova. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um instrumento diagnóstico e formativo e passa a atuar como um dispositivo regulatório, orientando o ritmo e o foco do ensino em função de critérios externos.

Isso revela a influência da regulação educacional sobre o cotidiano escolar, em que a política de avaliação externa impõe padrões e limitações ao planejamento docente.

O professor, ao organizar o ensino de acordo com uma prova pré-elaborada, assume um papel de executor de conteúdos e estratégias direcionadas a resultados, restringindo a possibilidade de intervenção pedagógica mais flexível e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

4.3.1 Recomposição da Aprendizagem e a centralidade das avaliações externas

A análise das entrevistas realizadas com professores e coordenadores pedagógicos da escola investigada evidencia que a disciplina de Recomposição da Aprendizagem (RA) tem se configurado de maneira estreitamente vinculada às avaliações externas. Esse aspecto revela a força que a lógica regulatória exerce sobre o currículo, a prática docente e a própria finalidade da política educacional implementada em Mato Grosso do Sul no contexto pós-pandemia.

Observa-se uma forte conexão entre a disciplina e as avaliações externas, especialmente o SAEMS e o SAEB. Muitos docentes afirmam organizar suas práticas em torno dos descritores cobrados nessas provas, direcionando atividades e simulados para a preparação dos estudantes. Esse vínculo com a lógica avaliativa, embora proporcione alinhamento às metas oficiais, limita a possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais emancipatórias e voltadas às reais necessidades dos alunos.

[...] nós não fazemos treinamento aleatório. Vem ali o currículo, né? E aí ele dá pra você ler as habilidades que você tem que trabalhar. E a gente sabe que são muitas. Não dá pra você trabalhar tudo. Então você vai lá e seleciona aquilo que melhor for naquele momento. Então quando chega perto, já no segundo semestre, a gente consegue trabalhar mais ali as habilidades pra leitura escrita, pesquisa, né? Que são as redações. Entendeu? E a gente consegue colocar isso num rap. E aí no português a gente coloca ali a gramática que cai, básico, muito, né? Interpretação textual e tudo, que é já pra esse... Preparando para o Enem, né? (Entrevistado 5)

As políticas de regulação por resultados e a centralidade das avaliações externas moldam as práticas pedagógicas na disciplina de Recomposição da Aprendizagem (RA). Ao afirmar que o trabalho docente se baseia em um currículo previamente definido, do qual são selecionadas “as habilidades que melhor forem naquele momento”, e que o foco se intensifica na preparação para o ENEM e em conteúdos “que caem” nas provas, o entrevistado evidencia uma subordinação da prática pedagógica aos mecanismos avaliativos externos. Essa fala evidencia a materialização da racionalidade gerencial na

educação, em que o valor do ensino é medido por indicadores de desempenho e não pelo processo formativo. A autonomia docente é, portanto, restringida pela lógica do controle e da responsabilização, pois o planejamento e as decisões pedagógicas passam a responder mais às demandas do sistema avaliativo do que às necessidades concretas dos alunos.

A priorização de habilidades voltadas à leitura, escrita e interpretação textual, ainda que relevantes, mostra-se funcional às exigências das provas externas, revelando uma curricularização da avaliação, o que é avaliado se torna o que é ensinado. Assim, a recomposição da aprendizagem deixa de cumprir sua função emancipatória e reparadora e passa a servir à manutenção da lógica meritocrática e competitiva que permeia as políticas educacionais contemporâneas.

[...] partindo da escola mesmo em si, quem ela quer trabalhar. Se o aluno não consegue desenvolver as habilidades essenciais pra caminhar na matemática, ele não vai conseguir o IDEB, ele não vai conseguir nota em avaliação externa nenhuma, então a gente sabe que trabalhando essa parte das habilidades essenciais, a gente vai conseguir resultados nas avaliações externas.
(Entrevistado 2)

É possível perceber que a finalidade pedagógica da RA é deslocada para uma finalidade avaliativa, ou seja, em vez de priorizar o desenvolvimento integral do estudante e a superação de desigualdades de aprendizagem, a disciplina passa a funcionar como um instrumento estratégico para elevar índices institucionais. Essa perspectiva reflete a influência da racionalidade gerencial e performativa que caracteriza as atuais políticas educacionais, nas quais o sucesso da escola é mensurado por métricas externas e não pelos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no cotidiano escolar.

Ao vincular diretamente o aprendizado às metas do IDEB, o discurso revela uma internalização do controle externo pelos próprios sujeitos escolares. Ou seja, o professor passa a incorporar os critérios de desempenho impostos pela política de avaliação como parte natural do seu trabalho. Esse processo de responsabilização dos docentes reforça o modelo de accountability educacional, que transfere a responsabilidade pelos resultados da política pública aos profissionais da ponta, sem considerar as condições estruturais e sociais que interferem na aprendizagem dos estudantes.

Portanto a RA, que deveria constituir-se como uma política voltada à equidade e à garantia do direito à aprendizagem, é apropriada pelo discurso da eficiência e da eficácia

escolar, operando sob uma lógica de recomposição dos indicadores, e não das aprendizagens.

Os relatos mostram que os conteúdos trabalhados na RA são fortemente direcionados pelos descritores das avaliações padronizadas, como Enem, Saeb e Saems, orientando o ensino para a preparação sistemática dos estudantes diante desses exames. Essa característica, ainda que contribua para familiarizar os discentes com a estrutura das provas e possibilite avanços em indicadores de desempenho, limita a proposta de recomposição ao cumprimento de metas e ao atendimento de demandas externas. Assim, aquilo que poderia se consolidar como um espaço de ampliação das aprendizagens, voltado para atender as necessidades reais dos alunos, acaba sendo orientado por exigências de caráter avaliativo.

Observa-se também uma ambiguidade nas percepções docentes. De um lado, professores reconhecem ganhos pedagógicos, destacando que a RA auxilia na leitura, interpretação, escrita e resolução de problemas matemáticos, além de favorecer maior acompanhamento do processo de aprendizagem por meio de instrumentos diagnósticos. De outro, surgem críticas à ausência de planejamento mais consistente e à aplicação de provas padronizadas de forma inesperada, o que gera descontinuidade e reduz o potencial de engajamento dos estudantes. Esse tensionamento evidencia os limites de uma política que, ao mesmo tempo em que busca apoiar o processo formativo, também se apropria da prática escolar como mecanismo de monitoramento.

As entrevistas revelam que os professores recorrem a diferentes práticas pedagógicas para atender às demandas da recomposição da aprendizagem, adaptando os conteúdos às dificuldades mais recorrentes dos estudantes. As atividades de leitura e interpretação de textos aparecem como centrais no trabalho docente, especialmente na área de Língua Portuguesa, sendo frequentemente associadas a imagens, músicas e recursos digitais, como retroprojetores e slides.

No caso da Matemática, observa-se a adoção de metodologias ativas, como resolução de problemas, sala de aula invertida e uso de jogos ou dinâmicas, voltadas à retomada de habilidades básicas que não foram consolidadas em anos anteriores. Um dos entrevistados destacou que o processo começa pelo “reensino” do conteúdo, seguido da introdução de atividades diferenciadas, o que evidencia uma compreensão da RA como reforço escolar, mais do que como espaço de inovação curricular.

Um aspecto recorrente nas falas dos professores é a autonomia quase total no planejamento das aulas. Embora exista um documento oficial com habilidades e

descritores a serem trabalhados, não há um acompanhamento contínuo ou suporte pedagógico estruturado. A ausência de formações específicas e de um diálogo constante com a coordenação escolar e a Secretaria de Educação leva os docentes a recorrerem a pesquisas individuais e adaptações próprias, muitas vezes realizadas de forma improvisada diante da correria do cotidiano.

Essa autonomia, embora permita flexibilidade, também gera insegurança, uma vez que os professores sentem falta de orientações práticas, de momentos de troca de experiências e de acompanhamento pedagógico regular. A formação oferecida pela SED, segundo os relatos, foi limitada, em grande parte online, com pouca aplicabilidade direta ao cotidiano escolar.

Os relatos indicam ainda que o perfil do professor é considerado determinante para o sucesso da recomposição da aprendizagem. Os entrevistados ressaltam a necessidade de docentes dinâmicos, comprometidos e capazes de criar estratégias criativas para motivar os alunos, especialmente diante da resistência inicial a práticas diferenciadas. Entretanto, a distribuição da disciplina nem sempre respeita a formação específica, e muitos professores assumem a RA como complemento de carga horária, o que pode comprometer sua efetividade.

Outro ponto enfatizado pelos entrevistados é a percepção da recomposição como uma disciplina de reforço. Os professores destacam que o foco recai sobre habilidades não assimiladas em anos anteriores, o que reforça a ideia de que a RA atua como espaço de recuperação de conteúdos já previstos no currículo regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados permitiram atender plenamente aos objetivos propostos neste estudo. A partir dos relatos de professores e coordenadores, foi possível compreender as percepções desses sujeitos acerca da interferência da política de regulação, materializada pela avaliação externa, no cotidiano escolar, evidenciando tensões, pressões e reconfigurações das práticas pedagógicas. Do mesmo modo, a análise revelou a pertinência e os impactos da mudança curricular, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico diante da inserção da disciplina de recomposição da aprendizagem, destacando alterações na carga de trabalho, no planejamento e na intencionalidade pedagógica. Por fim, os dados possibilitaram compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa disciplina são influenciadas tanto pela estrutura

organizacional da escola quanto pelas políticas educacionais vigentes, evidenciando limites e condicionantes impostos pelo sistema avaliativo. As categorias analíticas construídas emergiram diretamente desses achados empíricos, estando, portanto, fundamentadas nos dados e alinhadas aos objetivos da pesquisa, o que reforça a coerência entre o percurso metodológico, a análise realizada e os resultados alcançados.

A análise realizada sobre a disciplina de Recomposição da Aprendizagem (RA) em uma escola da rede estadual de Ladário/MS evidencia que, embora o Plano tenha sido concebido com objetivos pedagógicos claros de recuperação de aprendizagens, sua implementação apresenta uma série de desafios estruturais, organizacionais e pedagógicos. A RA se configura como espaço de reforço, oferecendo aos alunos oportunidades de revisitar conteúdos críticos e suprir lacunas de aprendizagem, sobretudo aquelas acentuadas pela pandemia de COVID-19. Os relatos dos professores demonstram que, quando bem aplicada, a disciplina contribui para a consolidação de habilidades essenciais, devolvendo segurança e confiança aos estudantes que apresentam defasagens de aprendizagem.

Ao priorizar a busca por dados de desempenho em detrimento de práticas educativas mais amplas que favoreçam a análise crítica do conhecimento em um contexto colaborativo construtivo originalmente proposto pela Realidade Aumentada (RA), a disciplina acaba se desviando de sua missão formativa primordialmente concebida. Em vez de estimular a reflexão crítica conjunta para o desenvolvimento do saber de forma significativa contextualizada nas lacunas imediatas do conhecimento dos alunos sem levar em conta a profundidade intrínseca do processo educativo tornando-se assim uma ferramenta superficial no auxílio imediato sem considerar os impactos do aprendizado integral. Isso não apenas limita os estudantes na sua capacidade de adquirir uma compreensão mais sólida dos conceitos essenciais, mas também perpetua as mesmas vulnerabilidades que originalmente se propôs a mitigar.

No entanto, o estudo revela que a disciplina depende fortemente da iniciativa e criatividade do professor, que precisa adaptar materiais e atividades ao contexto específico de cada turma. A autonomia docente, embora necessária para flexibilizar a prática pedagógica, recai sobre responsabilidades significativas, muitas vezes sem o suporte estruturado da coordenação escolar ou da Secretaria de Educação. Cursos online, jornadas pedagógicas e orientações eventuais, ainda que valiosos, mostraram-se insuficientes para atender às demandas diárias da implementação da RA, especialmente

quando se trata de estratégias inovadoras ou metodologias ativas que exigem acompanhamento contínuo.

Outro aspecto central identificado é a forte vinculação da RA às avaliações externas, como SAEMS, SAEB e ENEM. Essa dependência instrumentaliza a disciplina, direcionando as práticas pedagógicas para o alcance de indicadores de desempenho e preparação para exames, em detrimento de atividades mais amplas de desenvolvimento crítico e reflexivo. Em diversos relatos, os docentes destacaram que a RA funciona essencialmente como reforço de conteúdos já trabalhados, voltada à memorização e revisão pontual, sem possibilitar a construção de conhecimentos integrados ou contextualizados. Essa abordagem, ainda que eficaz para mitigar lacunas imediatas, limita a possibilidade de a disciplina se consolidar como espaço de aprendizado significativo e duradouro.

A organização do trabalho docente também se mostrou impactada. A necessidade de planejamento detalhado, registro de atividades e análise de dados gerados por avaliações internas e externas aumenta a carga administrativa do professor, exigindo habilidades de gestão de tempo e organização pedagógica que nem sempre são previstas na formação docente. Além disso, a comunicação e articulação entre professores de RA e docentes das disciplinas de origem permanecem insuficientes, restringindo o alinhamento do currículo e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. A falta de encontros regulares, trocas de experiências e monitoramento conjunto compromete a intencionalidade pedagógica, transformando a RA, em alguns casos, em um esforço isolado do docente, sem integração real com o planejamento das demais disciplinas.

O estudo também destaca que a RA cumpre um papel pedagógico importante ao permitir a intervenção localizada em habilidades não consolidadas, funcionando como uma “segunda chance” para os estudantes. Entretanto, essa função reparadora ainda convive com a pressão por resultados estatísticos e métricas externas, o que pode gerar tensões entre o que é pedagogicamente desejável e o que é esperado pela administração educacional. A disciplina oscila, portanto, entre a função de apoio efetivo ao aprendizado e a de instrumento de monitoramento, evidenciando a necessidade de clareza sobre seus objetivos e limites dentro do currículo escolar.

Por fim, os dados indicam que, para que a RA cumpra plenamente seu potencial, é fundamental considerar ajustes estruturais e formativos, como ampliação da carga horária, fortalecimento da articulação entre professores, acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos, devolutivas da Secretaria de Educação e formações mais práticas

e aplicáveis à realidade cotidiana. Além disso, é necessário equilibrar a ênfase em resultados externos com práticas pedagógicas que promovam o aprendizado significativo, a autonomia estudantil e o desenvolvimento integral do aluno, garantindo que a disciplina não se limite a uma função de reforço pontual, mas se consolide como instrumento de melhoria educacional duradoura.

A disciplina de RA deve ser compreendida não apenas como um instrumento pedagógico isolado, mas como um reflexo das contradições presentes na estrutura educacional e nas relações sociais que a constituem. Sua implementação evidencia a mediação entre as condições objetivas de desigualdade educacional, historicamente produzidas pelas estruturas de classe e pelas políticas de Estado, e a ação dos sujeitos docentes e discentes, que buscam, dentro dessas limitações, superar lacunas de aprendizagem. A efetividade da RA, portanto, não depende apenas da vontade individual, mas da articulação entre planejamento, formação docente e práticas pedagógicas, considerando a tensão entre as exigências externas de avaliação e o potencial emancipatório do ensino. Sob essa perspectiva, a continuidade e o aprimoramento da disciplina exigem políticas educacionais que reconheçam a centralidade da prática social na produção do conhecimento, promovendo autonomia docente e suporte institucional, ao mesmo tempo em que enfrentam as desigualdades estruturais, transformando a RA em um instrumento capaz de avançar na equidade e na qualidade educacional no contexto pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- ABE, K. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo.** Cenpec, notícias de educação, São Paulo, 2022. Disponível em:
<https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 21/09/2022.
- ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.
- AMESTOY, Micheli Bordoli et al. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS.** 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.
- BRASIL. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022.**Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.**Jus Brasil. Disponível:
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1510285975/decreto1107922#:~:text=I>

nstitui%20a%20Pol%C3%A9tica%20Nacional%20para,Ver%20t%C3%B3pico%20(2%20documentos)&text=Bras%C3%ADlia%2C%2023%20de%20maio%20de,Independ%C3%A1ncia%20e%20134%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica. Acesso em: 21/09/2022.

BRASIL. Decreto - nº 12.391 de 28 de fevereiro de 2025. **Institui Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens.** Disponível: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12391-28-fevereiro-2025-796987-publicacaooriginal-174512-pe.html>> acesso em 29/05/2025.

CRUZ, Lilian Moreira; SANTOS, Alexandre José dos. **Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED, v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023.

DAMASCENO, Gerviz Fernandes de Lima. **RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHO E/OU POSSIBILIDADE ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS PAIC.** Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc, v. 5, n. 3, p. 01-17, 2022.

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

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Finalidades Educativas Escolares e Didática: ressonâncias da pandemia.** 2023.

FIGUEIREDO, Sonner Arfux de; MOLTOCARO, Fernando Akiito. **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM DO GOVERNO DE MS.** Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2023.

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

HICKMANN, Janete et al. A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. e367111638452-e367111638452, 2022.

HORAT NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema.** Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

JESUS , D.L.N. ; MOISES, R.; SAMBUGARI , M. R. N. ; . **Educação e Tecnologia: : atuação de professores(as) em tempos de pandemia da Covid-19.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM, v. 6, n. 11, p. XII-XVII, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.** VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, p. 33-57, 2019.

MARQUES, H. J; MOURA, M. A. D. de; SANTOS, F.; ; . Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores? Linhas Críticas, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, 2021.

MARQUES, Antônia Batista; SILVA, Tâmia Turene Gomes da; LEITE, Lucas Súllivam Marques. **Os Letramentos na Pandemia da COVID-19 e a Recomposição de Aprendizagens dos Estudantes.** Revista Interacções, v. 19, n. 64, p. 1-17, 2023. O

s Letramentos na Pandemia da COVID-19 e a Recomposição de Aprendizagens dos Estudantes. Revista Interacções, v. 19, n. 64, p. 1-17, 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 4.026, de 2 de maio de 2022. Diário Oficial Eletrônico. 10.819 de 3 maio de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 4.115, de 14 de dezembro de 2022. Diário Oficial Eletrônico. 11.014 de 15 de dezembro de 2022.

MELO, Raimunda Alves; TASSONI, Elvira Cristina Martins; DE SOUSA BARRETO, João Pedro. **A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA.** Cadernos Cajuína, v. 8, n. 1, p. e238113-e238113, 2023.

MOLTOCARO, Fernando Akiito; DE FIGUEIREDO, Sonner Arfux. INTERVEÇÃO PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA DO PLANO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM DO GOVERNO DE MS. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática,** v. 17, n. 1, p. 1-12, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Janete Nunes Martins de. **Accountability nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990: controle e regulação da educação no contexto do estado avaliador.** Cascavel, 2023. Disponível:
https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6723/5/Janete_Oliveira.2023.pdf Acesso em: 07/07/2025.

RABELO, Jackline. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf Acesso em: 07/07/2025.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SILVA, Simônia Peres da. **Finalidades educativas escolares e reformas curriculares: apontamentos sobre a questão do conhecimento escolar.** Revista Educativa-Revista de Educação, v. 24, p. 22 páginas-22 páginas, 2021.

SANTOS, Hellen Myllena Ortiz dos; SILVA, Luciene Cléa da. **RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL**1. 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. **Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica.** Revista e-Curriculum, v. 16, n. 1, p. 109-136, 2018.

SILVA, I. V. da; AFONSO, A. F. **Avaliação da aprendizagem em química: debates necessários no contexto de (pós) pandemia.** Research, Society and Development, v. 10, n. 9, p. e45310918111-e45310918111, 2021.

SOUZA, D. G. de .; MIRANDA, J. C. . **DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020.

TRIVIÑOS, Ana Maria. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

ZAGO, Marcia; KRELLING, Lígia Marcelino. **Ciências no Ensino Fundamental II: Recomposição da Aprendizagem na Contemporaneidade.** Revista Interacções, v. 19, n. 64, p. 1-24, 2023.