

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS AO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS PREVISTO
NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ARAQUARI/SC

EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA JANE MERY RICHTER VOIGT

JOINVILLE/SC

2025

EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT

SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS AO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS PREVISTO
NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ARAQUARI/SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Jane Mery Richter Voigt.

JOINVILLE/SC

2025

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

T262s	Teichert, Evelise Miranda Thomaselli Sentidos e significados atribuídos por professores dos anos iniciais ao processo de recuperação de aprendizagens previsto no currículo da rede municipal de Araquari/SC / Evelise Miranda Thomaselli Teichert; orientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt. – Joinville: Univille, 2025. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Ensino fundamental – Currículos. 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem. 4. Educação – Araquari (SC). I. Voigt, Jane Mary Richter (orient.). II. Título. CDD 372
-------	--

Termo de Aprovação

“Sentidos e Significados Atribuídos por Professores dos Anos Iniciais ao Processo de Recuperação de Aprendizagens Previsto no Currículo da Rede Municipal de Araquari/SC”

por

Evelise Miranda Thomaselli Teichert

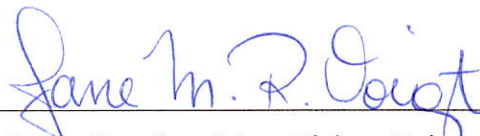
Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Orientadora (UNIVILLE)

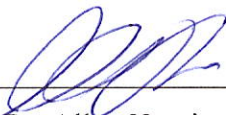
Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares
(UERN)

Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 26 de fevereiro de 2025.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, por me amparar e estar comigo em toda a trajetória acadêmica. Este é um momento valioso para minha vida pessoal e profissional.

Ao meu esposo, José, e aos meus filhos, Henrique, Mariana e Murilo, pelo amor e apoio em todos os momentos. Aos meus pais, Marcos e Maura, que sempre estão presentes em nossas vidas, incentivando e apoiando nossas escolhas. E a todos os meus familiares que me acompanharam nesta caminhada de estudos.

Quero agradecer especialmente à minha orientadora, professora doutora Jane Mery Richter Voigt, pelas valiosas contribuições, sabedoria e dedicação, com as quais me ajudou a desenvolver esta pesquisa: obrigada, professora Jane, serei sempre grata. Ao professor Júlio Ribeiro Soares e à professora Rosana Mara Koerner, por analisarem e avaliarem este trabalho. Agradeço ainda aos colegas e professores do mestrado da Turma XIII.

Aos meus colegas de trabalho, agradeço pela força e incentivo. À escola pesquisada e aos participantes desta pesquisa, obrigada pela disponibilidade, confiança e colaboração, sem as quais este trabalho não seria possível.

Sempre quis estar aqui. Era um desejo que estava dentro de mim, um projeto que estava aguardando o momento certo para ser desenvolvido. Com muito estudo, pesquisa, trabalho, dedicação e esforço, tornou-se realidade. Agradeço a todos que, de uma forma ou outra, estiveram sempre comigo para que tudo acontecesse.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS AO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS PREVISTO NO CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ARAQUARI/SC

RESUMO

Esta dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas. Tem como objeto de estudo a recuperação de aprendizagens em escolas de educação básica. As experiências docentes da pesquisadora indicam que os estudantes, apesar de terem concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda apresentam lacunas de aprendizagem na leitura e na escrita no quinto ano. Desse modo, o objetivo dessa pesquisa é apreender sentidos e significados atribuídos por professores dos anos iniciais aos processos de recuperação de aprendizagens previstos no currículo da rede municipal de Araquari/SC. O referencial teórico da pesquisa conta com os seguintes temas: Práxis segundo Adolfo Sanches Vásquez (2007); Práxis e o Currículo segundo J. Gimeno Sacristán (1998) e Práticas Pedagógicas e Práticas Educativas de acordo com Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016) e José Carlos Libâneo (2017). O estudo é uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevista semiestruturada com cinco professores de uma escola da rede pública municipal de Araquari/SC. As análises foram pautadas nos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006). A partir das leituras flutuantes do material oriundo das entrevistas foram destacados os pré-indicadores e, posteriormente, os indicadores, permitindo assim, a organização dos Núcleos de Significação que contemplam as significações dos participantes desta pesquisa. Decorrentes das análises, chegou-se aos seguintes núcleos: 1- Necessidade da oferta de um currículo que inclua todas as crianças; 2- Reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos; 3 – Estratégias utilizadas para Recuperação de aprendizagens. Diante dos resultados pode-se perceber a dificuldade dos professores em lidar com a diversidade dos estudantes em sala de aula, pois se deparam com crianças que apresentam diferentes níveis de aprendizagens e níveis sociais. Observou-se a mobilização dos docentes ao perceber as lacunas de aprendizagens por meio de atividades diagnósticas, avaliações e acompanhamento individual, pois diferentes práticas pedagógicas são utilizadas na recuperação de aprendizagens. Contudo, o pensamento neoliberal, por vezes, se materializa nas falas dos sujeitos, responsabilizando a não aprendizagem dos estudantes, fortalecendo assim a valorização do esforço individual. Oportunizar aos estudantes a aprendizagem de novos conhecimentos e compreender o seu processo de formação, principalmente daqueles que precisam de estratégias adaptadas para a recuperação de aprendizagens, de acordo com os participantes, é de extrema importância para que a educação inclua todas as crianças nos processos educativos. As práticas de recuperação de aprendizagens são essenciais nas escolas e fazem parte do projeto educacional. Cabe, então, reivindicar políticas públicas que garantam infraestrutura adequada nas escolas, assim a formação continuada de qualidade aos professores. Desse modo, pode-se dar condições de atendimento às necessidades dos estudantes da educação básica, garantindo que todos tenham acesso a uma educação democrática, com equidade e emancipatória.

Palavras-Chave: Currículo; Práticas Educativas; Recuperação de Aprendizagens; Ensino Fundamental.

SENSES AND MEANINGS ATTRIBUTED BY EARLY YEARS TEACHERS TO THE LEARNING RECOVERY PROCESS PROVIDED FOR IN THE CURRICULUM OF THE MUNICIPAL NETWORK OF ARAQUARI/SC

ABSTRACT

This master's thesis is linked to the Graduate Program in Education of "Universidade da região de Joinville" – Univille, within the research line of Curriculum, Technologies, and Educational Practices. Its object of study is the recovery of learning in basic education schools. The researcher's teaching experience indicates that students, despite having completed initial years of Elementary School, still have learning gaps in reading and writing in the fifth year. Therefore, the objective of this research is to understand mean and meaning attributed by early years teachers to learning recovery processes provided for the curriculum of the public system of Araquari/SC. The theoretical framework of the research includes the concept of Praxis and its significance; Praxis according to Adolfo Sanches Vásquez (2007); Praxis and the Curriculum according to J. Gimeno Sacristán (1998); and Pedagogical Practices and Educational Practices according to Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016) e José Carlos Libâneo (2017). This study is qualitative research, carried out through semi-structured interviews with five teachers from a municipal public school in Araquari/SC. The analyses were based on the Cores of Meaning by Aguiar and Ozella (2006). From the floating readings of the material from the interviews, the pre-indicators were highlighted and, later, the indicators, thus allowing the organization of Meaning Nuclei that contemplate the meanings of the participants in this research. From the analysis, these nuclei were obtained: 1) The need for the provision of a curriculum that includes all children; 2) Recognizing the causes that lead students not to learn the content; 3) Strategies used for Learning Recovery. Given the results, it is possible to perceive the difficulty of teachers in dealing with the diversity of students in the classroom, as they are faced with children with different levels of learning and social backgrounds. The mobilization of teachers was observed when perceiving learning gaps through diagnostic activities, assessments and individual monitoring, as different pedagogical practices are used in learning recovery. However, the neoliberal thinking sometimes materializes in the subjects' speeches, blaming students for not learning, thus strengthening the appreciation of individual effort. Giving students the opportunity to learn new knowledge and understand their training process, especially those who need adapted strategies for learning recovery, according to the participants, is extremely important for education to include all children in educational processes. Learning recovery practices are essential in schools and are part of the educational project. It is therefore necessary to demand public policies that guarantee adequate infrastructure in schools, as well as continuous quality training for teachers. In this way, conditions can be provided to meet the needs of basic education students, ensuring that everyone has access to a democratic, equitable and emancipatory education.

Keywords: Curriculum; Educational Practices; Recovery of Learning; Elementary Education.

SENTIDOS Y SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL AL PROCESO DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES PREVISTO EN EL CURRÍCULO DE LA RED MUNICIPAL DE ARAQUARI/SC

RESUMEN

Esta tesis de maestría está vinculada al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville - Univille, en la línea de investigación Currículo, Tecnologías y Prácticas Educativas. Su objeto de estudio es la recuperación del aprendizaje en las escuelas de educación básica. La experiencia docente de la investigadora indica que los estudiantes, a pesar de haber completado los primeros años de la escuela primaria, siguen teniendo lagunas de aprendizaje en lectura y escritura en el quinto año. El objetivo de esta investigación es comprender los significados atribuidos por los profesores de enseñanza primaria a los procesos de recuperación de aprendizajes previstos en el currículo de la red municipal Araquari/SC. El marco teórico de la investigación incluye los siguientes temas: Praxis según Adolfo Sanches Vásquez (2007); Praxis y Currículo según J. Gimeno Sacristán (1998) y Prácticas Pedagógicas y Prácticas Educativas según Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016) y José Carlos Libâneo (2017). El estudio tiene un enfoque de investigación cualitativo, realizado a través de entrevistas semi-estructuradas con cinco profesores de una escuela pública municipal en Araquari/SC. Los análisis se basaron en los Núcleos de Significación de Aguiar y Ozella (2006). A partir de las lecturas flotantes del material de las entrevistas, se destacaron los preindicadores, seguidos de los indicadores, permitiendo así la organización de los Núcleos de Significación que abarcan las significaciones de los participantes en esta investigación. Como resultado de los análisis, se identificaron los siguientes núcleos: 1- Necesidad de ofrecer un currículo que incluya a todos los niños; 2- Reconocimiento de las causas que llevan a los alumnos a no aprender los contenidos; 3- Estrategias utilizadas para la Recuperación de los Aprendizajes. De acuerdo con los resultados, los profesores tienen dificultades para atender a la diversidad de alumnos en el aula, ya que se enfrentan a niños con diferentes niveles de aprendizaje y estatus social. Se observó la movilización de los profesores cuando detectaron lagunas de aprendizaje a través de actividades de diagnóstico, evaluaciones y seguimiento individual, ya que se utilizan diferentes prácticas pedagógicas para recuperar el aprendizaje. Sin embargo, el pensamiento neoliberal a veces se materializa en los discursos de los sujetos, culpando a los alumnos por no aprender, reforzando así la valorización del esfuerzo individual. Según los participantes, dar a los estudiantes la oportunidad de aprender nuevos conocimientos y comprender su proceso de formación, especialmente a aquellos que necesitan estrategias adaptadas para la recuperación de aprendizajes, es sumamente importante para que la educación incluya a todos los niños en los procesos educativos. Las prácticas de recuperación del aprendizaje son esenciales en las escuelas y hacen parte del proyecto educativo. Por lo tanto, es importante exigir políticas públicas que garanticen una infraestructura adecuada en las escuelas, así como una formación continua de calidad para los profesores. De esta forma, se podrán atender las necesidades de los estudiantes de educación básica, garantizando que todos tengan acceso a una educación democrática, equitativa y emancipadora.

Palabras clave: Currículo; Prácticas Educativas; Recuperación del Aprendizaje; Educación Primaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações relacionadas à presente investigação encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES.....	19
Quadro 2 - Perfil dos docentes entrevistados	44
Quadro 3 - Roteiro da entrevista	46
Quadro 4 - Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 1: necessidade da oferta de um currículo que inclua todas as crianças	49
Quadro 5 - Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 2: reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos	54
Quadro 6 - Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 3: estratégias utilizadas para recuperação de aprendizagens	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Araquari/SC	39
--	----

LISTA DE SIGLAS

ACE	Associação Catarinense de Ensino
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional da Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	24
1.1 Práxis e currículo.....	24
1.2 Práticas pedagógicas e práticas educativas	33
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	38
2.1 Abrangência da pesquisa: município de Araquari/SC	38
2.2 <i>Lócus</i> da pesquisa: instituição escolar	41
2.3 Participantes da pesquisa.....	44
2.4 Instrumento para a produção dos dados: a entrevista semiestruturada.....	45
2.5 Metodologia de análise de dados: os núcleos de significação	47
CAPÍTULO 3 – SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	49
3.1 Núcleo de significação 1: Necessidade da oferta de um currículo que inclua todas as crianças.....	49
3.2 Núcleo de significação 2: reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos	54
3.3 Núcleo de significação 3: estratégias utilizadas para recuperação de aprendizagens	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	79
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	80

INTRODUÇÃO

A educação sempre esteve presente no meu ambiente familiar. Meus pais são, hoje, professores aposentados. O meu pai, mestre pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), foi professor da Universidade da Região de Joinville (Univille) na área de Ciências Contábeis. E a minha mãe, pós-graduada e habilitada para atuar nas séries iniciais, foi servidora pública municipal da Rede Pública de Ensino de Joinville/SC. Apesar de sempre conviver com a rotina profissional de professores em casa, optei por cursar Fisioterapia na minha primeira formação acadêmica, em 1994, na Faculdade Guilherme Guimbala – Associação Catarinense de Ensino (ACE) em Joinville S/C. No entanto, atuei apenas alguns anos como fisioterapeuta.

Percebi a necessidade de atuar na área de educação quando tive meu primeiro filho, em 1997. A partir daí, tive um olhar para a educação com mais carinho, talvez adormecido dentro de mim. Comecei a ler mais sobre o assunto e ingressei no curso de Pedagogia na Faculdade Guilherme Guimbala – Associação Catarinense de Ensino (ACE). Percebi que a educação se reflete em vários âmbitos, como na capacidade de se relacionar, interpretar, argumentar e ter um senso crítico. Então me formei em 2004, quando recebi o título de Licenciada em Pedagogia. Logo após, em 2008, concluí minha especialização em Pedagogia da Infância, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA), na qual a minha linha de pesquisa foi Ludicidade no Desenvolvimento Infantil, na qual defendi que, a partir de brincar, de jogar, a criança desenvolve uma aprendizagem mais significativa.

Começar a lecionar com quase 40 anos de idade — na época tinha 37 — foi uma experiência enriquecedora e transformadora, em que tive a oportunidade de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem daquelas crianças. Assim iniciei a minha docência em um Centro de Educação Infantil (CEI) na Rede Pública Municipal de Joinville, mas ainda não era o que eu queria. Acredito que a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças, contribuindo para o seu cognitivo, social, motor e até emocional, porém, eu queria lecionar no Ensino Fundamental. Por isso, após atuar na Educação Infantil, consegui uma vaga no Ensino Fundamental, na qual estou até hoje. Amo minha profissão e meu trabalho, fazendo tudo com muito zelo e responsabilidade.

Hoje posso dizer que atuei em todos os anos do Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto. Optei pelos anos iniciais por considerar que a alfabetização é a base do processo educativo. Nessa fase, as crianças desenvolvem diversas habilidades, nomeando e reconhecendo as letras do alfabeto, conhecendo e reconhecendo a ligação entre sílabas, a formação de palavras, frases e textos mesmo estando em diversas fontes, desenvolvendo a consciência fonêmica e a compreensão das estruturas das palavras, o que culmina na leitura e na escrita.

Mas, de acordo com a minha experiência na docência, nem todos os alunos conseguem atingir esse objetivo, de aprender a leitura, a escrita e até mesmo o cálculo, no final de cada ano. Por isso a necessidade de uma recuperação de aprendizagens paralela ao ensino da sala de aula, da importância de oferecer estratégias para superar essas dificuldades. Considerando a aprendizagem como processo, nem todos os estudantes aprendem da mesma forma ou têm o mesmo desempenho — cada um tem suas necessidades e isso precisa ser considerado.

Atuando desde 2008 no município de Araquari/SC como professora de séries iniciais contratada e, hoje, efetiva neste município, venho refletindo sobre os nossos desafios como docentes quanto à prática pedagógica e curricular. Assim, busco nesta pesquisa compreender as significações de professores e professoras sobre o processo de recuperação de aprendizagens no Ensino Fundamental I.

No momento da realização desta pesquisa, atuando no quinto ano do Ensino Fundamental, o último dos anos iniciais, e a partir de minhas vivências, pude observar que, ao final do ano letivo, mesmo com a implementação de estratégias como recuperação paralela, revisões dos conteúdos e planejamentos diferenciados, alguns alunos ainda não conseguem atingir o objetivo esperado: estarem alfabetizados para avançar ao próximo ano. Essa constatação gera uma inquietação, pois é comum que algumas crianças ingressem no Ensino Fundamental II sem estarem plenamente alfabetizadas. Diante disso, de que modo é possível dar continuidade ao processo de escolarização sem a superação das lacunas de aprendizagens? Observo que alguns alunos não adquirem as competências e habilidades essenciais envolvendo leitura, escrita e cálculo para sua aprendizagem efetiva para prosseguir para o próximo ano. Mesmo com a recuperação paralela em sala de aula oferecida na escola e o envolvimento de professores, coordenadores e diretores, ainda há obstáculos a serem superados.

O docente dos anos iniciais orienta suas práticas pedagógicas com base na Matriz Curricular do Município e no Projeto Político Pedagógico (PPP) a escola, fazendo com que o aluno tenha um apoio pedagógico e metodologias diferenciadas para suprir as dificuldades de aprendizagem. Segundo a Instrução Normativa nº 04/2023, do município de Araquari/SC, conforme a Lei Complementar nº 316/2020,

a Matriz Curricular de Ensino de Araquari trata da avaliação do ensino e da aprendizagem como processo contínuo e complexo que tem por objetivo a análise do desempenho da criança, dos docentes, da equipe pedagógica e da instituição, concedendo subsídios para o aperfeiçoamento do ensino (Araquari, 2020a).

Com relação aos docentes e suas práticas, observo que ainda há muitos desafios, tanto nas condições referentes ao sistema educacional de ensino quanto nas dificuldades para que as crianças estejam alfabetizadas, o que serviu de motivação para esta pesquisa. Aqui, ressalto a importância de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens considerando as condições sociais, históricas e culturais dos alunos. De acordo com Voigt, Alexandre e Pillotto (2022, p. 3),

ao ingressar na escola a criança traz a sua história, seus conhecimentos e suas culturas. Assim cabe aos professores o papel de oportunizá-las, a fim de que se apropriem de novos saberes, construindo outras relações em seu processo de aprendizagem. Além de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita às crianças, o professor, em suas práticas educativas, precisa compreender as crianças como sujeitos em processo de formação.

Sendo assim, reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios de estudantes e suas histórias de vida é de suma importância, pois, dessa maneira, os docentes criam oportunidades para que seus alunos se apropriem de novos saberes, adquirindo novas experiências no processo de aprendizagem. Além disso, a escola exerce um papel crucial na vida da criança, já que é nesse ambiente que se constroem importantes relações sociais — por isso a importância de um ambiente escolar acolhedor e motivador oportunizando a criança a interagir, imaginar e se expressar.

Desse modo, para aprimorar meus conhecimentos, iniciei o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Região de Joinville (Univille). Faço parte no Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias

(GECDOTE), no qual desenvolvemos pesquisas científicas, debatendo temas e participando de eventos científicos.

Com os estudos no Mestrado em Educação, pude perceber que a educação e a escola têm relevante função social e que estão inseridas em uma cultura, considerando os aspectos regionais e locais, daí a importância do currículo como um elemento norteador das práticas pedagógicas. O currículo escolar envolve todas as atividades, conteúdos e metodologias que são desenvolvidos em uma instituição de ensino, com o objetivo de garantir que os alunos aprendam os conhecimentos considerados relevantes e necessários para a vida em sociedade. Nesse sentido, conforme Gimeno Sacristán (1998), o currículo escolar não se limita apenas aos conteúdos formais das disciplinas, mas também inclui atividades extracurriculares, projetos pedagógicos, oficinas, entre outras ações que são desenvolvidas com o intuito de proporcionar aos alunos uma formação completa e abrangente. Nesse caso, a recuperação de aprendizagens visa a um apoio pedagógico, com projetos de intervenções e adaptações curriculares para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades em determinados conteúdos por meio de atividades complementares, revisões e orientações específicas.

Gimeno Sacristán (1998) enfatiza a importância de um currículo inclusivo e flexível, adaptando conteúdos e metodologias que atendam às necessidades dos alunos. Nesse contexto, a recuperação de aprendizagens pode ser vista como estratégia, adaptando o currículo às necessidades dos alunos com dificuldades. Este processo está vinculado ao planejamento dos professores, conforme Libâneo (2017, p. 245):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

O professor tem um papel fundamental no que é ensinado na escola, assim como o currículo, que está em constante transformação. Em sua prática pedagógica, o professor é o responsável pela elaboração do planejamento adaptado para atender às necessidades do aluno, à flexibilização do tempo de ensino, à organização da sequência dos tópicos, à priorização de determinados assuntos e de práticas educativas para preencher as lacunas de aprendizagem existentes. O professor tem

a liberdade de realizar escolhas nas suas práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Segundo Franco (2016, p. 536), “as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais”, nas quais a intencionalidade dá sentido à ação, portanto, uma intervenção pedagógica planejada e um ambiente de aprendizagem que desperte a curiosidade, adaptando conteúdos e metodologias às necessidades desses alunos em defasagem, podem contribuir positivamente para a aprendizagem do aluno de forma colaborativa e significativa.

Considerando minhas experiências como professora dos anos iniciais, as políticas públicas curriculares do município de Araquari e o Projeto Político Pedagógico da escola, estabeleci a seguinte questão norteadora de pesquisa: Quais sentidos e significados são atribuídos por professores dos anos iniciais ao processo de recuperação de aprendizagens previsto no currículo da Rede Municipal de Araquari/SC? Com isso, o objetivo geral é apreender sentidos e significados atribuídos por professores dos anos iniciais ao processo de recuperação de aprendizagens previsto no currículo da Rede Municipal da cidade. Como objetivos específicos, elenquei: a) Compreender, nas significações dos participantes desta pesquisa, o que as políticas curriculares de Araquari/SC indicam para o suporte ao aluno com defasagem; b) Identificar os desafios e estratégias em relação aos processos de ensino- aprendizagem da escola de Araquari/SC, *lócus* da pesquisa; c) Identificar as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa que envolvem a recuperação de aprendizagens.

Para a realização deste estudo, foi necessário recorrer a outras pesquisas que contribuíssem para as reflexões acerca do objeto de investigação e enriquecessem o embasamento teórico relacionado ao tema. Para isso, foi realizado um balanço de produções, que, conforme os autores Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), consiste em um “levantamento bibliográfico, que permite verificar como se encontram, se aproximam e se identificam as produções sobre um tema”, além de evidenciar lacunas e oportunidades presentes na pesquisa. Esse levantamento foi fundamental para definir o objeto específico da investigação e os objetivos do estudo, bem como para delimitar com mais precisão o problema central da pesquisa

Por meio de palavras-chave e combinações de palavras, denominadas também como descritores, e de acordo com o tema e os objetivos desta dissertação, foram

empregados os seguintes descritores: “Currículo”, “Recuperação de Aprendizagens”, “Políticas Públicas”, “Ensino Fundamental”.

A busca foi feita no banco de dados de teses e dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamentos de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na primeira busca, realizada com todos os descritores juntos — “Currículo” *and* “Recuperação de Aprendizagens” *and* “Políticas Públicas” *and* “Ensino Fundamental” —, não foram encontradas pesquisas. Então, foram realizadas as seguintes combinações de descritores: a) “Currículo” *and* “Políticas Públicas”, para a qual também não foram encontradas pesquisas; b) “Recuperação de Aprendizagem” *and* “Políticas Públicas”, o que permitiu encontrar um resultado, mas que não se aproximava do tema e nem do objetivo desta pesquisa; c) “Recuperação” *and* “Aprendizagem” *and* “Ensino Fundamental” permitiu encontrar 90 trabalhos entre teses e dissertações. Foi realizada então uma leitura dos resumos destes 90 trabalhos, adotando como critérios de seleção aqueles que abordavam o processo de ensino-aprendizagem, recuperação paralela e reforço escolar para alunos do Ensino Fundamental. Esse processo resultou na seleção de três trabalhos que apresentaram maior proximidade com os objetivos propostos nesta pesquisa, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Dissertações relacionadas à presente investigação encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES

Estudos de recuperação paralela na proposta curricular do estado de São Paulo (Gestão 2007 - 2010)	
Autor	Elliott, Edenilce Hortencia Jorge
Nível	Dissertação
Objetivo geral	Analisar os projetos de recuperação paralela e reforço inseridos na Proposta Curricular do Projeto São Paulo Faz Escola da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.
Universidade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Reforço escolar e estudos de recuperação na rede municipal de ensino: o percurso entre o dito e o feito (2009)	
Autor	Ana Claudia Celice Alves Vasconcelos

Nível	Dissertação
Objetivo geral	Analisar as dimensões da proposta oficial de reforço escolar e estudos de recuperação de aprendizagem, no município de Araçatuba-SP.
Universidade	Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Marília
Estado do conhecimento: recuperação da aprendizagem e do reforço (2010)	
Autor	Silva, Letícia Brito da
Nível	Dissertação
Objetivo geral	Identificar e avaliar o processo de recuperação da aprendizagem dos alunos das escolas municipais de Ensino Fundamental de Santos (SP).
Universidade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados de teses e dissertações da CAPES (2023).

A partir das leituras dos resumos, foi possível observar que Elliott (2009), em sua pesquisa intitulada “Estudos da recuperação paralela na proposta curricular do estado de São Paulo”, pretendia avaliar as ações dificultadoras e facilitadoras na construção do currículo escolar, considerando o prazer de aprender por parte dos alunos que, apesar de terem concluído no mínimo os seis anos de escolaridade no Ensino Fundamental, “apresentavam dificuldades de leitura e escrita” (Elliott, 2009, p. 8). Nessa investigação, foi realizada uma análise qualitativa com pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para coleta de dados, foi realizada uma entrevista que gerou um *discurso do sujeito coletivo*, uma construção que foi pautada nas linhas teóricas de Apple (2006), Gimeno Sacristán (2000) e nas ideias de Lefèvre (2003), representando a voz dos alunos entrevistados. Com esse discurso, o autor verificou registros dos sentidos dos projetos de recuperação e reforço em relação ao prazer de aprender dos alunos feitos em duas escolas da Rede Pública Estadual. Através do *discurso do sujeito coletivo*, o pesquisador averiguou grande disparidade entre o que tinha sido proposto pelas políticas públicas em relação aos projetos de recuperação paralela e reforço e às demandas dos alunos.

A pesquisa de Vasconcelos (2009), intitulada “Recuperação escolar e estudos de recuperação na rede municipal de ensino: o percurso entre o dito e o feito”, analisa as dimensões da proposta oficial de reforço escolar e estudos de recuperação de aprendizagens no município de Araçatuba/SP. A pesquisa indica que os processos de recuperação e reforço desencadeados a partir da LDB nº 9.394/96 são de responsabilidade das Redes Municipais e que o Projeto de Reforço e Recuperação estava voltado para as séries do Ensino Fundamental que apresentavam defasagens no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa teve metodologia de abordagem qualitativa e foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal, focando no desempenho do reforço e da recuperação em diferentes realidades. O trabalho observou ainda o processo de ressignificação e apropriação da proposta oficial, realizando adaptações no contexto de cada unidade escolar pesquisada.

E a terceira dissertação, de Silva (2010), “Estado do conhecimento: recuperação da aprendizagem e do reforço”, apresenta como objetivo principal pesquisar o estado do conhecimento com foco na recuperação e reforço escolar no período de 1999 a 2009. O trabalho conta com um levantamento bibliográfico de teses e dissertações nos programas de pós-graduação da USP, UNESP, UNICAMP e PUC/SP, com intuito de analisar as contribuições, os avanços e os problemas decorrentes das novas políticas de avaliação e o desenvolvimento dos alunos em função dessas novas práticas. Silva (2010) observa que algumas dessas pesquisas favorecem o entendimento de fatores que interferem nos métodos de reforço e recuperação, como a desvinculação entre os conteúdos das aulas regulares e os da recuperação, a ausência de diálogos entre professores de aulas regulares e professores de aulas de recuperação, a falta de material pedagógico para diversas atividades o não comprometimento dos alunos e a ausência de projetos para recuperação. A pesquisadora retrata, através da investigação, que para ter a garantia da aprendizagem e da qualidade do ensino é preciso levar em consideração o ritmo de aprendizagem de cada criança, a interação dos professores regentes e dos professores auxiliares e a provisão de recursos para metodologias diferenciadas.

Percebi que os trabalhos analisados estão articulados com minha pesquisa, evidenciando que crianças, mesmo tendo concluído o Ensino Fundamental ou, no mínimo, seis anos de escolaridade, ainda têm habilidades e competências em relação à leitura e à escrita em construção. Além disso, as pesquisas apontam algumas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como o ritmo de cada

criança, os aspectos emocionais e cognitivos e também questões culturais. Esses resultados me levam a refletir sobre o que menciona Pino (2005, p. 152):

Na medida em que a cultura é o conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a significação, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites das suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existência humana). Mas o desenvolvimento cultural estará comprometido se ela não tiver também acesso aos bens materiais produzidos pelo homem e que são portadores dessas significações.

Portanto, a escola é um espaço que proporciona à criança interação com os bens culturais, como livros e diversas situações do cotidiano escolar, fazendo com que ela conheça e compreenda essas significações, apropriando-se de seu desenvolvimento conforme as suas possibilidades reais.

Os projetos de recuperação e de reforço são de responsabilidade do município, cabendo às Secretarias de Educação a elaboração de políticas públicas educacionais que atendam às necessidades da Educação Básica, melhorando a qualidade do ensino. Para assegurar uma boa aprendizagem, deve-se levar em consideração que, além dos aspectos já mencionados, são necessários recursos para a realização de atividades diferenciadas, que proporcionem interação entre professores e alunos. Isso permite ao professor estar atento ao desempenho dos alunos em sala de aula, acompanhando como se envolvem com as tarefas diárias e como interagem com seus colegas. Cumprir a matriz curricular que delinea competências, habilidades e conteúdo envolve planejamento e práticas com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos, principalmente para aqueles alunos com defasagem no processo de ensino-aprendizagem.

O balanço de produções foi importante para esta pesquisa porque as questões averiguadas me auxiliaram a problematizar e refletir sobre os desafios dos docentes em seu cotidiano e as práticas pedagógicas em sala de aula, como cita Silva (2010): “Para ter a garantia da aprendizagem e qualidade do ensino deve-se levar em consideração: o ritmo de aprendizagem de cada criança, a interação dos professores regentes e professores auxiliares e a provisão de recursos para metodologias diferenciadas”. Esses são elementos de suma importância, pois consideram as necessidades individuais de cada estudante, o seu ritmo, adaptando as metodologias de acordo com as demandas que surgem, compartilhando ideias, estratégias e

experiências por meio da intercomunicação entre os professores e de recursos metodológicos na utilização de diferentes singularidades, promovendo o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Esta dissertação tem sua escrita organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo é denominado “Currículo e práticas pedagógicas” e contempla a concepção de práxis, segundo Vázquez (2007); o referencial teórico sobre currículo, pautado em autores como Gimeno Sacristán (1998) e Franco (2016); ideias acerca de práticas pedagógicas e práticas educativas, com base em Libâneo (2017), Rogéria Alves Freire (2016) e outros. O segundo capítulo, “Percurso metodológico da pesquisa”, apresenta a abrangência, o *lócus* e os participantes da pesquisa, além da metodologia de análise de dados: os núcleos de significação. Por sua vez, o terceiro e último capítulo, nomeado “Sentidos e significados do processo de recuperação de aprendizagens no Ensino Fundamental I”, abrange os núcleos de significação decorrentes das análises: a) Necessidade de oferta de um currículo que inclua todas as crianças; b) Reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos; c) Estratégias utilizadas para recuperação de aprendizagens.

CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo consiste no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Pautado em Adolfo Sánchez Vázquez (2007), discorre sobre o conceito de práxis para, em seguida, discutir sobre o currículo praticado, práticas educativas e práticas pedagógicas, ancorado em autores como José Carlos Libâneo (2017), Rogéria Alves Freire (2016), Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2016) e José Gimeno Sacristán (1998). Com isso, é possível trazer conceitos fundantes para a presente investigação, cujo objetivo é apreender sentidos e significados atribuídos por professores dos anos iniciais ao processo de recuperação de aprendizagens previsto no currículo da Rede Municipal de Araquari/SC.

1.1 Práxis e currículo

Início este capítulo apresentando o significado da palavra “práxis”, considerando que compreender o sentido dos termos é essencial e fundamental para a aquisição e a construção do conhecimento. “‘Práxis’ tem origem no termo empregado pelos gregos na Antiguidade para designar a ação propriamente dita” (Vázquez, 2007, p. 27).

De acordo com este filósofo marxista, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (Vázquez, 2007, p. 219), o que diferencia práxis e atividade, pois se tratam de dois tipos de ações humanas. Atividade, então, é qualquer ação que as pessoas desempenham e que pode ser costumeira, sem a necessidade de deixar claro uma mudança no que está sendo realizado, como um trabalho que é realizado automaticamente, por exemplo, sem que seja preciso pensar sobre ele.

Vázquez (2007) define a práxis como uma forma de atividade específica, podendo até estar vinculada à atividade, mas como uma atividade do ser humano conhecedor do conhecimento e específica, pois o agente tem intenções de transformar a realidade em que vive, provocando mudanças sociais, políticas e culturais.

Para se falar de atividade humana é preciso que se formule nela um resultado ideal, ou fim a cumprir um ponto de partida, e uma intenção de adequação, independentemente de como se plasme, definitivamente, o modelo ideal imaginário (Vázquez, 2007, p. 221).

O resultado ideal seria a partir da atividade do sujeito ativo (agente), que modifica uma ação através de uma atividade e que tem um objetivo a cumprir. Por exemplo: a finalidade de melhorar a qualidade de vida de um povo, de acordo com suas necessidades, a partir de um agente — representantes desse povo — que, por meio de recursos disponíveis e das próprias condições, possa implantar e desenvolver ações para atender às suas necessidades. O fim presume perspectivas do que ainda não se conseguiu alcançar, de objetivos ainda não conquistados. “Os fins são produtos da consciência, e por isso a atividade que regem é consciente” (Vázquez, 2007, p. 222). Portanto, a ação para se chegar a um objetivo é intencional e consciente, contrastando com atividades que são realizadas de forma automática.

Vázquez (2007, p. 226) cita que o “objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”. Dito isso, a atividade prática está voltada para a transformação da sociedade, com intuito de atender às necessidades humanas, podendo ser social, material ou comportamental, resultando, assim, em melhorias visíveis. Portanto, se uma atividade subjetiva, psíquica ou espiritual não se objetiva materialmente, não pode ser considerada uma práxis.

As diversas formas de práxis em que o sujeito exerce a ação e que a matéria-prima da atividade prática pode modificar podem ser: a condição existente no mundo natural, na qual não há nenhuma ação humana direta, como, por exemplo, estruturas sociais e culturais que, no decorrer do tempo, evoluíram sem a intervenção consciente do ser humano; as atividades de indivíduos anteriores (práxis anterior) que se tornaram o eixo para novas reflexões e ações (novas práxis), como ferramentas e leis, as quais serão reutilizadas e reinterpretadas para serem transformadas e alteradas; e, a atuação tanto na política quanto nos indivíduos que a constituem. As ações transformam as estruturas sociais e políticas que, ao mesmo tempo, se dispõem a melhorar a vida das pessoas. “Graças ao trabalho, o homem vence a resistência das matérias e forças naturais e cria um mundo de objetos úteis que satisfazem determinadas necessidades” (Vázquez, 2007, p. 226).

Dentre as formas fundamentais da práxis, o autor cita a “atividade prática produtiva, ou relação material e transformadora que o homem estabelece — mediante seu trabalho — com natureza” (Vázquez, 2007, p. 226). A transformação dos recursos

naturais através do trabalho humano resulta em ações concretas, criando bens ou serviços que atendam às necessidades, criando um valor econômico e social. O trabalho é a relação entre os recursos naturais e o ser humano, e no trabalho o homem, por meio dos instrumentos ou meios, modifica o objeto com relação a um fim. Quando esses instrumentos são mais desenvolvidos, há uma modificação da relação entre o homem e a natureza, pois o crescimento das pessoas por meio do conhecimento, de habilidades e capacidades traz melhorias para o desenvolvimento, mostrando, assim, o seu domínio sobre a natureza. Por exemplo: na automação dos processos produtivos, mesmo que os instrumentos transformem a matéria conforme seus fins, é o homem, na última instância, que vai atuar de acordo com as suas necessidades. A práxis produtiva é fundamental, porque “o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo” (Vázquez, 2007, p. 229). Portanto, a atividade produtiva assegura a subsistência e também promove o seu próprio desenvolvimento, aperfeiçoando seu conhecimento e suas habilidades, possibilitando a transformação social com inovações e progressos.

A atividade teórica, que envolve a reflexão e o pensamento, por si só não é uma forma de práxis, ainda que “a prática teórica transforme percepções, representações ou conceitos, e crie produtos, hipóteses, leis etc., nenhum desses casos transforma a realidade” (Vázquez, 2007, p. 232). Logo, para o autor, é fundamental que o conhecimento teórico com objetivos seja empregado em ações práticas, resultando em mudanças reais e significativas no ambiente social. A atividade teórica vai proporcionar um conhecimento necessário para modificar a realidade, acrescentando metodologias e conceitos essenciais para uma ação prática visando a uma transformação social e política.

A atividade filosófica vinculada conscientemente à prática se propõe a ser um instrumento teórico da transformação da realidade, ou seja, deixa de ser teoria para ser ação que transforma a realidade. Desse modo, a atividade filosófica ultrapassa a teoria, tornando-se uma ação concreta que pretende modificar a realidade na qual está inserida, como, por exemplo, o caráter científico, que se integra a práxis revolucionária com fim da teoria.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo

indispensável para desenvolver ações reais efetivas (Vázquez, 2007, p. 236).

Considerando as concepções de Vázquez (2007), um currículo envolve uma atividade que pode ser transformadora da realidade, pois envolve um projeto de formação humana e de transformação social. Segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 201), “o currículo na ação é a última expressão de seu valor”, porque ele precisa ser compreendido no sentido de que toda ideia ou intenção se faz realidade de uma forma ou de outra quando a ação é praticada. Então o currículo não pode ser apenas uma teoria, já que se realiza e se transforma na prática.

Ainda conforme Gimeno Sacristán (1998, p. 201), “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais”. Daí a importância de o currículo se exteriorizar através da práxis, na qual a relação da teoria e da prática promove o que se projeta como finalidade do sistema curricular, processo no qual são atribuídos sentidos e significados tanto pelos estudantes quanto pelos professores.

Com isso, é preciso analisar os elementos da prática — e essa análise tem sentido quando é considerado desde o planejamento do currículo até o processo da ação, que é a prática real, a prática pedagógica, na qual ocorrem os processos de decisão, espaços importantes para o desenvolvimento da autonomia para professores e alunos. “Um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefa que cobrem seu tempo de aprendizagem” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 201). Um currículo não deve ser realizado apenas pelos princípios teóricos, mas também pela maneira como esses princípios se apresentam nas práticas em sala de aula, no dia a dia.

Para que as experiências de aprendizagem sejam significativas para os alunos, o currículo praticado contempla atividades nas quais os estudantes estejam engajados e possam compreender os conteúdos. Para realizar as atividades planejadas, o professor deve ter claro os seus objetivos, a fim de possibilitar a aprendizagem do estudante. O tempo de aprendizagem em sala de aula é de extrema importância, e as tarefas devem ser proporcionais a esse tempo para que os alunos consigam refletir, examinar e vivenciar o que estão aprendendo

A estrutura da prática pedagógica está sujeita a diversos determinantes, entre os quais se destacam as justificativas fundamentadas em parâmetros institucionais, normas e políticas dos sistemas educacionais, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, que orientam a organização e a implementação dos currículos. Além disso, fatores como as tradições metodológicas, as abordagens pedagógicas adotadas pelos professores ao planejar e conduzir suas aulas e as expectativas reais dos docentes em relação aos próprios conhecimentos sobre os conteúdos e suas experiências educativas, também exercem influência. Somam-se a esses aspectos os recursos disponíveis no contexto escolar, como espaço físico das salas de aula, laboratórios e bibliotecas. Todos esses elementos impactam, de alguma forma, as práticas pedagógicas nas escolas.

Gimeno Sacristán (1998, p. 202) afirma que “a prática é algo fluído, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos”. Isto é, a prática está sempre em movimento, pois depende da situação real, do que é ensinado naquele dia e no próximo. Ela pode não ser efetiva em razão de alguns fatores, como comemorações, alguma mudança no ambiente escolar, o estado emocional do estudante etc. Nesse sentido, o professor deve estar atento às interações que acontecem em sala de aula, às pequenas descobertas e até mesmo aos conflitos, porque às vezes é difícil analisar tudo isso completamente. Para o autor, a complexidade das práticas pedagógicas pode envolver fatores políticos institucionais, recursos da instituição, situação socioeconômica dos estudantes e suas características individuais. As ideias e os valores também podem afetar as práticas, pois o professor, às vezes, precisa tomar decisões sobre o que e como ensinar. O professor aplica diferentes metodologias e estratégias, procedendo de acordo com seus objetivos, para que o ensino-aprendizagem tenha um bom resultado. Elementos que devem ser considerados numa intervenção planejada, de acordo com Gimeno Sacristán (1998, p. 202), são: “investigação”, que busca compreender quais são as necessidades dos estudantes e se a prática pedagógica está resultando em aprendizagens; e um “trabalho de intervenção consciente e sistemático”, verificando, através de dados, a evolução dos estudantes, a interação entre os colegas de sala e até mesmo a frequência de conversas com os pais na escola, o que permite perceber quais áreas precisam de intervenção ou aperfeiçoar e abrange o currículo que orienta

tanto no planejamento quanto na concretização da prática em que se expressam múltiplos determinantes, ideias e práticas pedagógicas.

Ainda conforme Gimeno Sacristán (1998, p. 165),

o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entre cruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo.

Portanto, o professor desempenha um papel fundamental no processo de implementação do currículo, que envolve diversos subsistemas. A aplicação e a efetivação de diferentes práticas ocorrem por meio das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Assim, cabe ao professor ajustar as metodologias e as estratégias de acordo com a dinâmica da sala de aula, realizando planejamentos que atendam às necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, às diretrizes curriculares. Para se ter uma boa aprendizagem e melhorar os resultados adquiridos durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve observar o desenvolvimento do estudante e identificar se houve avanços para, então, ajustar suas práticas em lacunas ainda existentes.

Além das determinações a serem consideradas provindo do conhecimento ou dos componentes diversos do currículo, o professor tem responsabilidades e obrigações com seus alunos e o meio em que eles vivem. Paulo Freire (2018, p. 42) cita que “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. Assim, a realidade do estudante, o conhecimento que traz consigo e suas vivências são meios para organizar um plano de atividades em que, mediante questionamentos e troca de saberes com o professor, o aluno assume o seu papel como sujeito sócio-histórico, sendo ele participante da construção do seu conhecimento, tornando-se co-condutor da sua própria formação.

Segundo Rogéria Alves Freire (2016, p.10),

nessa interação dialética entre o professor e o aluno e entre o aluno e o professor é que a prática se torna desafiadora, favorecendo e estabelecendo vínculos entre o processo de ensino e aprendizagem. Tal ação desperta e direciona no aluno caminhos que fazem parte de

suas relações, em convívio com a sociedade atual, exigência essa que o levará a compreender o mundo em que vive, assim como a perceber que o indivíduo, como agente histórico e social, se faz e se refaz constantemente em um processo de autoformação.

O currículo, para Gimeno Sacristán (1998, p. 101), “é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que ele se opera”. Portanto, o currículo é algo dinâmico e se constitui durante o processo de ensino-aprendizagem, ajustando-se com base na prática do professor e quanto às interações com os alunos, refletindo sobre suas ações. São seis níveis ou fases do significado do currículo, de acordo com Gimeno Sacristán (1998).

A primeira delas, o “currículo prescrito”, conta com sua significação social, prescrição ou orientação do que deve ter em seu conteúdo, principalmente na escolaridade obrigatória. É pautada em entendimentos que atuam na ordem do sistema curricular, ponto de partida para elaboração de materiais, controle do sistema etc. As variáveis das intervenções, o sistema e a política mudam de um lugar para o outro. Com isso, o currículo é adequado pelas perspectivas sociais, conforme o que deve ser aprendido em cada etapa da escolaridade básica, inserindo conhecimentos, competências, habilidades e valores que são essenciais na formação dos estudantes. Além disso, a cultura e a historicidade atuam no conteúdo e na estrutura do currículo prescrito, inclusive nas políticas públicas em que são estabelecidas as diretrizes para definir os objetivos e os conteúdos que serão abordados nos diferentes níveis de ensino.

A fase seguinte corresponde ao “currículo apresentado aos professores”, no qual vários meios e instâncias traduzem o significado e os conteúdos do currículo prescrito. Nesse processo, os professores recorrem à interpretação, que costuma ser muito abrangente e, muitas vezes, insuficiente para orientar a prática educativa em sala de aula. Assim, considerando o nível de formação dos professores e as condições do local de trabalho, ajustar a prática pedagógica ao currículo prescrito torna-se uma tarefa difícil.

Dito isso, a qualidade da formação dos professores, com suas experiências e contexto específico, é de extrema importância, pois influencia sua capacidade para definir e estabelecer o currículo de maneira mais eficaz, permitindo uma certa

flexibilidade e adaptação dos conteúdos às realidades locais e às demandas específicas de cada estudante.

Outro nível citado pelo autor é o “currículo moldado pelos professores”, no qual o professor é o agente ativo decisivo para concretização dos conteúdos e significados do currículo, adaptando-o a partir de sua cultura, prescrições administrativas, materiais, livros, textos etc. É o professor que intervém, dando os significados às propostas curriculares e podendo atuar em nível individual ou em grupos nos quais organiza o ensino — um trabalho de organização social que gera resultados importantes para a sua prática. Portanto, o professor, além de aderir ao currículo prescrito, o compreende e adapta de acordo com suas percepções e conhecimento, implementando os conteúdos conforme suas turmas por meio de recursos didáticos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, facilitando, assim, o entendimento dos conteúdos. Esse processo envolve compreender e interpretar o currículo, adaptando-o à realidade local, realizando reflexões de suas práticas pedagógicas e promovendo o seu desenvolvimento profissional contínuo em busca de melhores práticas educativas.

O “currículo em ação”, outra fase da objetivação do significado do currículo, é a condução da prática real orientada pelo plano teórico e prático do professor, em que se concretizam as atividades acadêmicas, a ação pedagógica. A relação entre a teoria e a prática é necessária para garantir a aplicabilidade e a eficácia do ensino-aprendizagem dos estudantes. Através de metodologia, flexibilidade, adaptação, reflexão contínua e acompanhamento da evolução dos estudantes mediante avaliação constante, é possível adequar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades. Desse modo, a implementação do currículo é bem-sucedida.

O quinto nível é o “currículo realizado”, que abrange as consequências da prática, na qual se produzem efeitos dos mais variados tipos, como cognitivo, afetivo, social e moral, considerados “rendimentos” proeminentes do sistema ou das metodologias aplicadas, nas quais as conclusões do currículo se retratam nas aprendizagens dos estudantes, que também afetam professores e ambientes social e familiar. Ou seja, o currículo realizado refere-se aos efeitos concretos da prática educativa, evidenciada pelos efeitos observados nos rendimentos dos estudantes em diferentes dimensões, como cognitiva, moral, afetiva, entre outras. Além de demonstrar os resultados obtidos pelos estudantes, ele demonstra a atuação do

professor e das metodologias através do seu desenvolvimento profissional nos ambientes escolar e familiar.

O último nível é o “currículo é avaliado”. Conforme Gimeno Sacristán (1998, p. 311), a avaliação tem uma grande importância no currículo: “A expressão dá última concretização de seu significado para professores, que assim, evidenciam uma ponderação, e para os alunos, que, dessa forma, percebem através de que critérios são avaliados”. Trata-se a percepção e da reflexão dos professores quanto às suas práticas e acerca dos estudantes compreenderem como são avaliados. Nesse sentido, a avaliação sobre os componentes curriculares faz parte da transformação do currículo no decorrer do seu percurso das condições escolares. A aprendizagem do estudante se dá pelo tipo e conteúdo do que é submetido entre procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor que estuda um determinado tipo de conteúdo.

De certa forma, as atividades que o aluno realiza no cotidiano ocorrem em cima de avaliação, pois há critérios nos processos de aprendizagem e produtos esperados deles. Portanto, há um controle na metodologia e na conduta por parte dos professores em suas aulas, sem que seja necessário fazer procedimentos formais e que são quase sempre constantes. Desse modo, a concretização dos significados do currículo não se dá pelos sistemas de controle formal dominante, mas, como afirma Gimeno Sacristán (1998, p. 311), “a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, o tipo de tarefas nas quais expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdo ou planejando atividades”. Nesse contexto, o professor planeja suas atividades de maneira diversificada, preparando os estudantes para que tenham o conhecimento necessário e se sobressaiam nas avaliações. A avaliação tem múltiplas funções, porém, a mais evidente é saber da evolução do aluno pelo currículo sequencializado ao longo dos anos de escolaridade, assegurando a sua aprendizagem. Na educação obrigatória, a avaliação é realizada para graduar os estudantes, hierarquizando-os, porque, assim, ordena sua progressão conforme o seu desempenho.

O progresso do estudante dentro do sistema escolar fica nas mãos dos professores, dando a eles uma autonomia da profissionalização e os tornando detentores dos procedimentos formais de controles, o que lhes confere um grande poder na instituição.

O fracasso escolar sem maior valor diagnóstico referente a conceitos e critérios internos de rendimento escolar, a conhecimentos e processos de aprendizagem ponderados internamente em função do próprio sistema de valores, práticas e teorias implícitas dominantes com os quais os sistemas escolar e curricular funcionam (Gimeno Sacristán, 1998, p. 312).

Quando os critérios de rendimento escolar não são utilizados para compreender e discutir os problemas implícitos, atribui-se o fracasso escolar, no qual os erros dos estudantes são vistos como déficit individual, sem considerar a importância no contexto do sistema escolar e curricular, incluindo valores, teorias e práticas subentendidas que intervêm e manipulam o funcionamento educacional.

A avaliação para diagnóstico e o controle democrático da qualidade do ensino e do currículo distribuído pode ser vista como uma ameaça para autonomia, especialmente para os professores, mas também é um recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessário para o funcionamento de uma sociedade democrática (Gimeno Sacristán, 1998, p. 313).

As notas escolares, que são dados apontados pelo sistema educativo, constituem práticas e valores dominantes nesse sistema. Para identificar resultados do sistema com qualidade, é preciso esclarecer os critérios, os conteúdos e os processos que evidenciam e argumentam sobre os procedimentos por meio dos quais os dados do rendimento escolar são obtidos.

Quando se cria e se aplica, no contexto escolar, um currículo que reflete a cultura e o momento histórico em que se vive, considerando a conscientização, a reflexão e o embasamento na política curricular, bem como a formação do professor e as metodologias a serem utilizadas, determinam-se as práticas educativas para o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos.

1.2 Práticas pedagógicas e práticas educativas

Uma das atribuições do professor no processo de ensino-aprendizagem é promover o contato do aluno com o conteúdo a ser estudado, de maneira intencional, planejada e que depende das condições dos próprios estudantes, que trazem consigo experiências, conhecimentos preexistentes e motivações, e essas condições são influenciadas e ligadas por razões econômicas, culturais e sociais. Diante disso,

aponto sobre as práticas educativas que dizem respeito às práticas que ocorrem para o cumprimento de processos educacionais e as práticas pedagógicas que se referem às práticas sociais que têm por objetivo concretizar processos pedagógicos.

De acordo com Franco (2016, p. 536), “práticas pedagógicas e práticas educativas comumente são considerados sinônimos e, portanto, unívocos”. A prática educativa ocorre para a concretização de processos educacionais, abrangendo ações que favoreçam o indivíduo em seu desenvolvimento integral, enquanto as práticas pedagógicas referem-se a práticas sociais, praticadas com o intuito de concretizar processos pedagógicos, com ações já determinadas e sistematizadas, direcionadas para o ensino-aprendizagem em um contexto formal da educação. Como as práticas pedagógicas se organizam para atender a uma perspectiva educacional requerida por uma comunidade social, envolve em seu processo de construção um impasse: “Sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo” (Franco, 2016, p. 541). Portanto, a eficácia das práticas pedagógicas é baseada em acordos sociais, envolvendo todos da comunidade em um processo participativo, argumentativo e com tomada de decisão, promovendo a reflexão de valores, objetivos e necessidades sobre as práticas pedagógicas.

Ainda segundo Franco (2016, p. 535), uma questão comumente levantada refere-se à seguinte dúvida: “Toda prática docente é prática pedagógica?”. Ela afirma que nem sempre, pois “a prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Assim sendo, a ação é produzida pelo professor na prática pedagógica por meio de seu planejamento, com objetivos claros, envolvendo a aplicabilidade intencional de estratégias e métodos. O professor que executa suas práticas com intencionalidade e consciência mesmo diante dos desafios no processo ensino-aprendizagem, busca caminhos para que a aprendizagem dos estudantes seja efetiva. “Os processos de concretização das tentativas de ensinar aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas” (Franco, 2016, p. 542) que, através de teoria e planejamento, são transformadas em ação, concretizando os processos de ensino-aprendizagem.

Para Franco (2016, p. 545), “o sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática”. Ou seja, a prática docente, para se transformar em prática pedagógica, necessita de uma reflexão crítica e a consciência das intencionalidades que lideram a

sua prática, considerando-a então como práxis, uma forma de ação reflexiva que determina a teoria transformada em prática e que a concretiza. A autora afirma:

A ação docente realizada como prática social, produzindo saberes, saberes disciplinares, saberes referentes aos conteúdos e sua abrangência social, saberes didáticos referentes às diferentes formas de gestão de conteúdo, de dinâmicas de aprendizagem, de valores de ensino (Franco, 2016, p. 545).

Esses saberes permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar, perceber e sondar as contradições para melhor argumentar teoria e prática, por isso, os saberes propiciam aos sujeitos conceber entendimento sobre conduta, criação e transformação das práticas. Por conseguinte, o saber pedagógico só se constitui a partir do próprio sujeito, este deve ser formado, como alguém apto em produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática.

Embora, segundo Franco (2016), as práticas pedagógicas se estruturam em mecanismos paralelos, como as diretrizes de políticas públicas, seguindo uma reprodução de afazeres e ações externas ao sujeito, elas só podem mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática. A educação é um processo histórico que, por meio da dialética entre o homem, o mundo, a história e a circunstância, exige que suas práticas devem considerar suas especificidades. Portanto, é fundamental a sensibilidade do professor em reconhecer as características observáveis de um fato que está em um processo de transformação específico, o qual não modifica apenas as concepções dos envolvidos, mas dá uma ressignificação ao fato vivido, reorientando-o para ações futuras. Desse modo, quando o professor compreende e promove oportunidades com novas estratégias de ensino-aprendizagem para os alunos, também de suas práticas e das circunstâncias, pode, sim, transformar o processo.

A necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva. A educação permite uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado (Franco, 2016, p. 546).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser adaptáveis e flexíveis de acordo com as necessidades e circunstâncias atuais, atendendo às condições

específicas de cada momento no contexto atual, para uma melhor organização do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem que envolve as práticas educativas reconhece cada estudante como sujeito que, nas condições sociais, históricas e culturais, são protagonistas de sua própria história a partir das práticas que estão dispostas no currículo prescrito de cada etapa da Educação Básica, definida no Brasil pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996) —, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). De acordo com Voigt, Alexandre e Pillotto (2022, p. 2), “esses documentos curriculares direcionam para uma proposta pedagógica integrada na qual compreende as diferentes áreas do conhecimento presentes no currículo”. A interação entre professores e alunos se dá por meio dessas práticas educativas, viabilizando condições para a aprendizagem e compreendendo a escola como um espaço social em que professores usam práticas pedagógicas, estratégias e metodologias para que de fato os estudantes aprendam. Por isso a relevância do currículo, que é elemento norteador das práticas educativas.

Quando a criança ingressa na escola, traz consigo suas histórias, seus conhecimentos e suas culturas. Compete então ao professor oportunizar a ela a aprendizagem de novos conhecimentos, compreendendo-a no seu processo de formação. Para Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 82), “a linguagem das crianças está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Seus modos de falar e agir fazem parte de suas bagagens culturais, de vida — são modos de ler a realidade”.

A criança, na sua individualidade, desenvolve comportamentos de acordo com o meio em que vive. Cada criança tem a sua identidade única, e o acesso desigual aos bens culturais pode gerar desigualdade considerável em seu desenvolvimento. Reconhecer essas circunstâncias é crucial para auxiliar de maneira inclusiva. Pino (2005, p. 152) afirma que

a história social humana, a geral e a particular de cada povo, é feita de reações sociais conflituosas produzidas por sistemas sociais geradores de desigualdades entre os homens (em particular, sociais e econômicas) que os afetam desde o berço. Desigualdades que determinam, em grande medida, as possibilidades que cada um deles tem de acesso aos bens culturais, materiais e espirituais, necessários para uma existência humana.

A escola é um dos espaços que podem contribuir para a superação das desigualdades. O ambiente escolar faz com que a criança interaja, se comunique, desenvolva habilidades, atitudes e valores, adquira novos conhecimentos em um espaço organizado. É na escola que as práticas educativas têm possibilidades de conduzir a criança a pensar, proporcionando meios para refletir a sua realidade.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A abordagem metodológica desta pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois visa a analisar os sentidos e significados contidos nas falas dos participantes. Segundo Gatti e André (2011, p. 34), essa abordagem promoveu avanços no conhecimento da área educacional, “permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações”. A essência desse tipo de pesquisa é estabelecer os fatos analisados, refletindo sobre opiniões e percepções, com foco na visão do participante e nos objetivos que estão sendo pesquisados.

Desse modo, a presente pesquisa centraliza as significações de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Araquari/SC, buscando revelar sentidos e significados sobre práticas pedagógicas que envolvem processos de recuperação de aprendizagens. A escolha do *lócus* desta pesquisa está relacionada ao meu campo de atuação, no qual atuo desde 2008 como docente nesta rede. Conhecer a realidade da escola e da comunidade pode auxiliar nas análises e, após a conclusão da dissertação, sanar as dificuldades de aprendizagem ali encontradas.

2.1 Abrangência da pesquisa: município de Araquari/SC

O presente estudo foi realizado em uma escola pertencente ao município de Araquari, localizado no estado de Santa Catarina, na mesorregião da região Norte catarinense e microrregião de Joinville (IBGE, 2021). O município abrange uma área territorial de 386,693 quilômetros quadrados e população do último censo de 45.283 pessoas, com densidade demográfica de 117,10 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022). Seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita foi de R\$ 183.166,55 em 2021 (IBGE, 2021), com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,703 em 2010 (IBGE, 2010).

O município de Araquari está localizado, conforme o mapa da Figura 1, na mesorregião Norte catarinense, distante 182 km da capital Florianópolis.

Figura 1 - Mapa do município de Araquari/SC



Fonte: Conteúdo Uol (2013).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a taxa de escolaridade do município na faixa etária de 6 a 14 anos de idade é de 96%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais de ensino Rede Pública é de 5,5 (IBGE, 2023), com 7.612 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 349 docentes (IBGE, 2023) totalizando oito escolas de Ensino Fundamental e 18 Centros de Educação Infantil na Rede Pública Municipal (Portal do Cidadão - Município de Araquari). O desempenho educacional do município *lôcus* da pesquisa indica uma demanda de práticas pedagógicas mais eficientes para promover uma educação mais equitativa, principalmente considerando aqueles alunos que enfrentam situações de fracasso escolar.

Um dos documentos que orienta a educação no município é a Matriz Curricular de Ensino de Araquari/SC, que tem como objetivo “garantir uma matriz curricular que expresse as diversidades, respeitando as diversidades socioculturais e os saberes regionais e locais” (Araquari, 2020b, p.7). Além deste, há outros documentos normativos, como a Lei nº 3018/2015, do Sistema Municipal de Educação do Município de Araquari; a Instrução Normativa nº 04/2023; e a Lei Complementar nº 316/2020, que dispõe sobre a estrutura da administração do Poder Executivo Municipal de Araquari.

Com a leitura dos documentos curriculares, foi possível observar que a Matriz Curricular de Ensino de Araquari traz em seus pressupostos que:

Cada criança se apropria das linguagens de modo particular, para desenvolver e exercer suas capacidades e autonomia, sendo dever das instituições de ensino, garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, preservando seu contexto sociocultural (Araquari, 2020b, p. 10).

Portanto, as práticas pedagógicas partem de um currículo adaptado às diversas realidades do contexto escolar. “Conhecer, reconhecer e compreender a singularidade de cada criança são desafios que se apresentam no cotidiano dos profissionais” (Araquari, 2020b, p. 10). Dentre as concepções sobre os processos de aprender e ensinar encontradas no documento curricular, pode-se destacar o seguinte excerto: a “importância da mediação docente não apenas se limita a sua presença física diante dos estudantes, mas também na organização do planejamento em torno do objeto do conhecimento” (Araquari, 2020b, p. 12). Por isso, o professor, na sua prática educativa, é orientado a possibilitar o desenvolvimento de atividades e recursos pedagógicos, tornando o conteúdo mais acessível durante o processo de ensino-aprendizagem. Com relação à interação entre o professor e o aluno durante a aprendizagem, “a interação entre o docente e o educando precisa ser atravessada pela intencionalidade do docente na organização do ensino” (Araquari, 2020b, p. 13). Sendo assim, o professor deve organizar suas práticas pedagógicas de forma clara e propiciar um ambiente educativo com oportunidades de aprendizagens, fortalecendo o vínculo entre professor e aluno, para que também o processo de recuperação de aprendizagem ocorra de maneira que atenda a todas as necessidades dos estudantes.

Conforme a Matriz Curricular de Ensino de Araquari (2020b, p. 22), para identificar as prováveis causas que impedem a aprendizagem “é realizado uma avaliação diagnóstica amparado no artigo 24 da LDB 9394/96”, observando os critérios de “avaliação contínua e cumulativa do desempenho da criança com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996).

Ainda de acordo com o documento, ao iniciar o Ensino Fundamental, deve-se “respeitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Araquari/SC, 2020b, p. 16). Portanto, a partir de todo o trajeto do processo de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é de extrema importância respeitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança considerando a estrutura do planejamento, a fim de não antecipar etapas e respeitar a infância.

O documento Sistema Municipal de Educação (Araquari, Lei nº 3018/2015, p. 16) cita no art. 59, inciso VI, que é preciso realizar “recuperação paralela e periódica com intervenção pedagógica e procedimentos didáticos específicos para o educando com baixo e alto rendimento escolar”. Essa determinação implica em inserir, no planejamento do professor, atividades de reforço e recuperação durante todo o ano letivo, com revisões frequentes, atividades extras e trabalhos, para que os estudantes compreendam os conteúdos, ajudando-os a superarem as lacunas do processo de ensino-aprendizagem e desafiando os alunos de alto rendimento a continuarem engajados na aprendizagem

A Normativa nº 04/2023, por sua vez, dispõe sobre os parâmetros para os processos de avaliação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Araquari. Dela, destaca-se, no art. 2º, inciso § 2º, acerca das turmas do Ensino Fundamental que

o cronograma de aplicação dos processos de avaliação deverá prever datas específicas para a realização do primeiro instrumento avaliativo, datas para revisão e recuperação das aprendizagens dos objetos de conhecimento que o compuseram e datas específicas para aplicação do segundo instrumento avaliativo (Araquari. Secretaria da Educação, 2023, p. 2)

Desse modo, é feita uma primeira avaliação, que serve como um instrumento de diagnóstico inicial das aprendizagens dos estudantes. Depois, é reservado um período para revisar e retomar eventuais lacunas para reforçar as aprendizagens dos objetos do conhecimento. E, na sequência, aplicar uma segunda avaliação para verificar o processo de recuperação e revisão.

É possível observar, a partir dessas considerações, que o município dispõe de políticas educacionais que indicam a necessidade de atenção aos processos de recuperação de aprendizagens.

2.2 Lócus da pesquisa: instituição escolar

A instituição escolar da Rede Pública Municipal de Araquari escolhida por mim uma escola do município, situada em um bairro residencial e comercial. De acordo

com seu Projeto Político Pedagógico (Escola Municipal XXXXX¹, 2023), ela foi fundada em abril de 2007. Em seu funcionamento em 2023, ano de início desta pesquisa, atendia aproximadamente 1.100 crianças em três turnos: matutino, das 7h às 10h30; intermediário, das 10h45 às 14h15; e vespertino, das 14h30 às 18h. A equipe técnica/docente consistia em uma diretora geral, uma diretora adjunta, um supervisor escolar, uma orientadora educacional, um administrador escolar, seis serventes, quatro merendeiras, 55 professores e uma estagiária. Além disso, sua organização estrutural conta com a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar.

Conforme o PPP (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 7) da escola, a proposta educacional está baseada na concepção sociointeracionista, na qual “o conhecimento é construído pela interação do sujeito com o meio social, e a apropriação se efetiva por meio da articulação entre os conceitos cotidianos e científicos”. Essa concepção leva em conta a relevância de um aprendizado mais atento às experiências reais dos alunos, possibilitando um entendimento mais integrado e aplicável do conhecimento. Ainda segundo o PPP (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 7), a escola exerce uma função pública e social:

Cabe a escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem preparados para participar da vida econômica, social e política do país e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Quer dizer, o Projeto Político Pedagógico indica que a escola é um espaço de desenvolvimento integral do aluno, preparando-o, assim, para ser um indivíduo transformador da sociedade.

O referido documento segue a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere ao processo de recuperação de aprendizagens. O art. 12, inciso V, estabelece: “Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 2). E seu inciso VII indica: “Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta

¹ Neste trabalho, para preservar a identidade dos participantes e da escola, optamos por suprimir o nome da escola.

pedagógica da escola” (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 2). Essas são normas que reforçam a importância da busca de atividades pedagógicas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem e no envolvimento familiar para criar uma integração entre escola e família em prol do processo de aprendizagem do aluno. Além desses aspectos, são atribuições do professor:

Proporcionar e garantir as atividades de recuperação paralela; oportunizar e priorizar o atendimento individual, atendendo às dificuldades de aprendizagem de cada criança; adaptar a metodologia de trabalho de acordo com a necessidade de seus alunos (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 13).

Essas atribuições enfatizam a flexibilidade necessária para que o professor possa planejar e conduzir suas aulas reconhecendo que cada aluno é único, estabelecendo práticas educativas para melhor atendê-lo durante o processo de ensino-aprendizagem. É válido destacar ainda que:

Lei nº11.274/2006 – fica instituído o Ensino Fundamental de 9 anos com a inclusão das crianças de seis anos de idade, que dependerá da prática educativa para construção de um cidadão autônomo e participativo e, portanto, que seja alcançado os conteúdos programáticos que não foram atingidos em tempo hábil (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 29-30).

A respeito dessa temática, o PPP da escola ressalta que é na interação com os alunos que o professor, através dos objetos do conhecimento, promove a socialização e uma aprendizagem significativa. E o documento menciona ainda, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Disponibilidade para a aprendizagem – depende tanto do aluno como do professor em criar momentos significativos para aprendizagem de seus alunos, garantindo dessa forma, que o aluno conheça o objetivo e a importância de cada atividade proposta (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 30).

Sendo assim, professor e aluno devem ter comprometimento para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra.

Com relação à recuperação paralela, o Projeto Político Pedagógico (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 36) da escola pesquisada cita que: “Ao aluno que apresenta dificuldade, deve ser oferecida uma recuperação paralela ao seu período

de aula, através de um planejamento eficiente que venha ao encontro das suas necessidades educacionais”. Portanto, o professor deve ter sensibilidade para facilitar o acesso ao conhecimento, valorizando tudo aquilo que o aluno produz no período escolar e possibilitando o atendimento individualizado para que a aprendizagem ocorra.

2.3 Participantes da pesquisa

Foram convidados, com o consentimento da gestão, seis docentes que atuavam nos quintos anos do Ensino Fundamental I da escola. Porém, um deles optou por não participar da pesquisa, resultando na participação de cinco docentes, cujas contribuições forneceram dados e informações relevantes para as análises desta dissertação. O critério de escolha foi que os docentes estivessem atuando com turmas do quinto ano, período de transição em que são consolidadas habilidades essenciais de leitura, escrita e cálculo, fundamentais para o avanço ao Ensino Fundamental II. Dessa forma, os participantes da pesquisa foram cinco docentes: quatro mulheres e um homem, todos atuando nos quintos anos do Ensino Fundamental I

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille e foi aprovado de acordo com o parecer consubstanciado do CEP/Univille, de número 6.483.437, disponível no Apêndice 2. Após a aprovação, foi iniciada a pesquisa de campo. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice 1, conforme citado pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Abaixo, o Quadro 2 contempla o perfil dos docentes entrevistados, sua formação, tempo de atuação no magistério e natureza da contratação.

Quadro 2 - Perfil dos docentes entrevistados

Docentes	Formação acadêmica	Tempo de atuação no magistério	Natureza da contratação

Professora 1	Pedagogia/pós-graduação	10 anos	Efetiva
Professora 2	Pedagogia/pós-graduação	14 anos	Contratada
Professor 3	Pedagogia/pós-graduação	18 anos	Efetiva
Professora 4	Pedagogia/pós-graduação	23 anos	Efetiva
Professora 5	Pedagogia/pós-graduação	25 anos	Efetiva

Fonte: Autora (2024).

De acordo com o Quadro 2, percebemos que todos os docentes são pós-graduados, têm mais de nove anos de experiência em sala de aula e apenas um é contratado. Observamos ainda que todos têm experiência em séries iniciais, o que é relevante para a pesquisa, que tem por objetivo geral investigar os sentidos e significados atribuídos por docentes ao processo de recuperação de aprendizagens.

2.4 Instrumento para a produção dos dados: a entrevista semiestruturada

Para a produção de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com os docentes que atuam no *lócus* da pesquisa, uma escola da Rede Pública do município de Araquari/SC. De acordo com Lüdke e André (2014), em uma entrevista semiestruturada não há uma ordem rígida a ser seguida, o que dá flexibilidade para o entrevistador ao propor as questões, além de proporcionar um diálogo e, assim, possibilitar que o entrevistado se sinta motivado em participar, percebendo que suas contribuições são reconhecidas e valorizadas. “Na medida em que houver um clima de estímulo e de citação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica” (Lüdke; André, 2014, p. 39).

A organização do roteiro da entrevista segue no Quadro 3, relacionando o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa com as questões propostas.

Quadro 3 - Roteiro da entrevista

Objetivo geral: Apreender sentidos e significados atribuídos por professores dos anos iniciais ao processo de recuperação de aprendizagens previsto no currículo da Rede Municipal de Araquari/SC.	
Objetivos específicos	
Compreender, nas significações dos participantes desta pesquisa, o que as políticas curriculares de Araquari/SC indicam para o suporte ao aluno em defasagem.	Quais são os desafios em relação à matriz curricular do município? Como você vê a proposta curricular do município em relação ao processo de recuperação de aprendizagens?
Identificar os desafios e estratégias em relação aos processos de ensino-aprendizagem da escola de Araquari/SC, <i>lócus</i> da pesquisa.	Quais são os desafios no processo de ensino-aprendizagem?
Identificar as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa que envolvem a recuperação de aprendizagens	Como são as relações estabelecidas entre professor, alunos e conhecimento nas atividades que envolvem a recuperação de aprendizagens Como você identifica um aluno com dificuldade no processo de ensino-aprendizagem? Como você faz para lidar com alunos que não compreendem as atividades de sala? Como você lida com turmas heterogêneas? Em quais conteúdos os alunos têm mais dificuldade? Que práticas de recuperação de aprendizagens você utiliza em suas aulas?

Fonte: Autora (2024).

As entrevistas foram realizadas com base no roteiro apresentado no Quadro 3, envolvendo questões abertas sobre o tema da pesquisa. Os encontros ocorreram no

período de fevereiro a abril de 2024 na unidade escolar, conforme a disponibilidade de cada docente, e as entrevistas foram gravadas em áudio, considerando que as informações obtidas serão mantidas em sigilo.

As entrevistas tiveram o intuito de obter “do universo de sujeitos, respostas, também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais” (Severino, 2007, p. 125).

2.5 Metodologia de análise de dados: os núcleos de significação

Após a transcrição das entrevistas, o material foi analisado pautando-se nas orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006), que permitem organizar os núcleos de significação. Essa organização ocorreu a partir de leituras flutuantes, quando foram destacados os pré-indicadores. Em seguida, considerando as semelhanças e contradições, os pré-indicadores foram aglutinados para a organização dos indicadores. Da mesma forma, os indicadores foram organizados de modo a contemplar os núcleos de significação, que permitiram apreender as significações dos participantes da pesquisa sobre o tema em estudo. Ao apreender sentidos e significados atribuídos pelos professores participantes da pesquisa, buscamos refletir sobre suas práticas pedagógicas inseridas num contexto histórico, cultural e social.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 226), “os significados são produções históricas e sociais” que possibilitam a comunicação, a interação social das nossas experiências, nos transformando num movimento histórico. Os significados representam os “conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 226) do próprio sujeito a partir de suas percepções. Portanto, para compreender os sentidos, é necessário compreender o sujeito a partir de suas experiências e necessidades, apreendendo as mediações que o constituem e ressaltando a singularidade historicamente construída.

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 228),

a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos representam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Ou seja, os sentidos e significados do sujeito estão em constante transformação. Eles são pautados em suas experiências, sejam elas fragmentadas, sejam contraditórias. A apreensão não se revela facilmente, pois às vezes o próprio sujeito não se apropria de suas vivências.

A partir de leituras e releituras dos discursos transcritos, foram destacados e organizados os pré-indicadores que denotam indícios de pensamentos dos participantes em relação ao problema em estudo, como “atender melhor cada criança”, “heterogeneidade elevada com diversos níveis de aprendizagens”, “cumprir todos os conteúdos”, “troca de diálogo entre professores”, “recursos educacionais” e “metodologias diferenciadas”. Em seguida, considerando as semelhanças e contradições, os pré-indicadores foram aglutinados para a organização dos indicadores “que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230). Portanto, os indicadores são organizados de modo a contemplar os núcleos de significação que visam a apreender as significações dos participantes desta pesquisa sobre o tema em estudo, que é a necessidade da oferta de um currículo que inclua todas as crianças, os desafios para identificar as causas das dificuldades de aprendizagens e as estratégias utilizadas na recuperação dessas aprendizagens. Para Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “é importante apreendermos as necessidades, de alguma forma colocadas pelos sujeitos e identificados a partir dos indicadores”. Tais necessidades são essenciais nos modos de agir, pensar e sentir dos sujeitos. São elas que, na sua dinâmica, promovem os processos de construção de sentido e as atividades do sujeito.

Os núcleos de significação organizados a partir das entrevistas com os professores são apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROCESSO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo são apresentadas as análises das falas dos professores do Ensino Fundamental de uma escola municipal pública de Araquari/SC, oriundas de entrevistas que tiveram como foco principal compreender os sentidos e significados atribuídos pelos docentes participantes desta pesquisa ao processo de recuperação de aprendizagens no quinto ano do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, buscamos perceber os desafios que os professores enfrentam em suas práticas pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem com relação aos estudantes que, chegando ao quinto ano do Ensino Fundamental I, não conseguem compreender e aprender o que foi ensinado, criando lacunas de aprendizagens.

As análises das entrevistas permitiram sistematizar os pré-indicadores e os indicadores para, então, elencar os núcleos de significação, que foram organizados em três: 1) Necessidade da oferta de um currículo que inclua todas as crianças; 2) Reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos; 3) Estratégias utilizadas para recuperação das aprendizagens.

3.1 Núcleo de significação 1: Necessidade da oferta de um currículo que inclua todas as crianças

A construção deste núcleo de significação, a partir da leitura flutuante das entrevistas com os participantes desta pesquisa, contou com dez pré-indicadores, cujas articulações e aglutinações resultaram em quatro indicadores, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 1: necessidade da oferta de um currículo que inclua todas as crianças

Pré-indicadores	Indicadores
<i>“Creio que o maior desafio seja conseguir inserir a matriz curricular, a realidade atual dos nossos alunos, pois por vezes os conteúdos são extensos, fazê-los compreender</i>	Relacionar o currículo com a realidade dos estudantes.

<i>e manter a atenção tem sido um grande desafio” (Professora 1).</i> <i>“Como também a educação inclusiva, muitas crianças que necessitam de atenção ou direito de aprendizagem. A cidade está crescendo muito, vem família de todos os lugares, observar e atender a da melhor forma possível cada criança” (Professor 3).</i> <i>“As crianças apresentam variados níveis de aprendizagem. Ou seja, a heterogeneidade é muito elevada e temos que recorrer a atividades de anos anteriores” (Professora 5).</i>	
<i>“É uma matriz, apresenta muita repetição desnecessária. E não apresenta nada flexível ao atendimento de alunos especiais ou com dificuldades de aprendizagem” (Professora 5).</i> <i>“O desafio é cumpri-lo todo com os conteúdos muito além do que eles aprenderam” (Professora 4).</i> <i>“Inclui a falta de recursos financeiros para atualizar e expandir os currículos, a necessidade de adaptação para atender as demandas educacionais locais” (Professora 2).</i>	O currículo deve ser adaptado para garantir o direito dos estudantes e atender às necessidades sociais, culturais e econômicas contemporâneas.
<i>“Não ocorre informação ou reunião para conversar sobre estes desafios. Cada professor trabalha isolado de acordo com a sua própria compreensão” (Professora 5).</i>	O isolamento do professor no enfrentamento das dificuldades.
<i>“A formação continuada dos docentes também tem sido um desafio, pois a formação pode trazer práticas inovadoras para que esse processo contemple a realidade dos alunos” (Professora 1).</i> <i>“E a garantia de que os currículos estejam alinhados com as diretrizes educacionais nacionais. Além disso, a formação e capacitação dos professores para implantar efetivamente essas diretrizes curriculares também podem ser um desafio” (Professora 2).</i> <i>“A matriz curricular é um documento norteador que organiza os componentes curriculares precisando ser ensinados na escola. Ela deve refletir as mudanças de cada geração, circunstâncias e época” (Professor 3).</i>	Necessidade de formação dos professores para as necessidades dos alunos.

Fonte: Autora (2024).

O primeiro indicador deste núcleo, “relacionar o currículo com a realidade dos estudantes”, revela que essa articulação tem sido um grande desafio para os professores. A professora 1 diz: *“Creio que o maior desafio seja conseguir inserir a matriz curricular, a realidade atual dos nossos alunos, pois por vezes os conteúdos*

são extensos e fazê-los compreender e manter a atenção tem sido um grande desafio". Desse modo, é fundamental estabelecer alterações e adaptações no currículo para que os conteúdos sejam mais acessíveis às necessidades dos estudantes, melhorando, assim, sua atenção e compreensão.

Segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 9), "o currículo adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos e transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto". Portanto, o currículo não é estático, mas dinâmico. Ele vai se modificando à medida que as práticas educativas são implementadas, adquirindo um significado genuíno por meio da interação entre professores e alunos no contexto das atividades aplicadas de ensino-aprendizagem.

Essa flexibilidade está prevista no PPP (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 32) da escola *lócus* da pesquisa, que indica que o currículo deve "ser flexível e elaborado com a participação de todo corpo discente". Essa flexibilidade é relevante para uma educação inclusiva, como diz o professor 3: *"Como também a educação inclusiva, muitas crianças que necessitam de atenção ou direito de aprendizagem. A cidade está crescendo muito, vem família de todos os lugares, observar e atender a da melhor forma possível cada criança"*.

Outro aspecto ressaltado é a dificuldade em lidar com a diversidade de estudantes, pois eles são oriundos de diversas regiões do país. Para Libâneo (2017, p. 223), "os alunos não são iguais, nem no nível socioeconômico nem nas suas características individuais". Dessa maneira, em sala de aula, há crianças com diferentes níveis de aprendizagens e níveis sociais, até mesmo porque cada uma é única, traz consigo suas experiências e vivências e necessita de uma prática educativa distinta e adaptada para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, abrangendo as lacunas existentes durante o processo de aprendizagem em que os estudantes se encontram.

A professora 5 diz: *"As crianças apresentam variados níveis de aprendizagens. Ou seja, a heterogeneidade é muito elevada e temos que recorrer a atividades de anos anteriores"*. Segundo Paulo Freire (2018, p. 48), "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos", por conseguinte, professores e escola precisam levar em conta os saberes que o aluno traz consigo, saberes construídos mediante suas interações sociais, relacionando, assim, esses saberes já construídos com os conteúdos presentes no currículo. Sobre isso, Libâneo (2017, p. 94) nos relembra que "a aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve

não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e o estudo, sua percepção e compreensão das matérias”.

Neste indicador, apreendido a partir das expressões dos professores, é possível observar que o currículo é um instrumento que deve estar em constante transformação. Além de considerar as transformações sociais mais amplas, também precisa contemplar as necessidades dos alunos. No caso desta pesquisa, a cidade de Araquari está em pleno desenvolvimento, gerando um movimento migratório em que as pessoas buscam melhores oportunidades de trabalho e de uma vida melhor. Essa condição implica na vida das famílias, que precisam promover mudanças, tanto de residência quanto de escola para seus filhos, o que impacta a adaptação e a aprendizagem dos estudantes.

Outro indicador deste núcleo de significação é “o currículo deve ser adaptado para garantir o direito dos estudantes e atender às necessidades sociais, culturais e econômicas contemporâneas”. Conforme Libâneo (2017, p. 36), “a educação não depende apenas do interesse e esforço individual porque, por trás da individualidade, estão condições sociais de vida e de trabalho que interferem nas possibilidades de rendimento escolar”. Portanto, vários fatores sociais podem afetar diretamente a capacidade do estudante de aprender e apreender durante o processo de ensino-aprendizagem. Por isso a importância de um currículo adaptado e diferenciado para aqueles estudantes que ainda estão no processo de escolarização.

Outras falas dos participantes desta pesquisa abordam a dificuldade de ensinar todos os conteúdos e atender às diretrizes nacionais. Uma delas é do professor 4: *“O desafio é cumpri-lo todo com os conteúdos muito além do que eles aprenderam”*. Outra é da professora 2: *“A falta de recursos financeiros para atualizar e expandir os currículos, a necessidade de adaptação para atender as demandas educacionais locais”*. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 11), “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”. Assim sendo, o currículo deve ser adaptado à realidade local e de acordo com as especificidades da comunidade escolar em que é aplicado.

O próximo indicador resultante dos núcleos de significação é “o isolamento do professor no enfrentamento das dificuldades”. Acerca dele, a professora 5 diz: *“Não ocorre informação ou reunião para conversar sobre estes desafios. Cada professor trabalha isolado de acordo com a sua própria compreensão”*. Aqui, percebemos que

os professores encontram um desafio para conseguir compartilhar suas angústias e trocar ideias e experiências sobre suas práticas pedagógicas.

E o último indicador nos faz refletir sobre a “necessidade de formação dos professores para atender às necessidades dos alunos”. Sobre ele, a professora 1 diz: *“A formação continuada dos docentes também tem sido um desafio, pois a formação pode trazer práticas inovadoras para que esse processo contemple a realidade dos alunos”*. E a professora 2 indica: *“A garantia de que os currículos estejam alinhados com as diretrizes educacionais nacionais. Além disso, a formação e capacitação dos professores para implantar efetivamente essas diretrizes curriculares também podem ser um desafio”*. Diante disso, podemos inferir que é necessária uma formação continuada de professores para que se possa discutir e implantar diretrizes. Segundo Paulo Freire (2018, p. 31), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, então a formação dos professores é de suma importância para que o processo de reflexão sobre a prática possibilite reflexão e criticidade para o exercício da cidadania e ética para aquisição da construção do conhecimento emancipador.

A formação continuada é relevante para qualificar as práticas pedagógicas em sala de aula, pois, no dia a dia, o currículo é praticado em tempo real pelos professores, o que é de grande relevância nos processos de ensino-aprendizagem e de recuperação de aprendizagens. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 16), “as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”, e são essas decisões que vão adequar as proposições deste documento à realidade local, ao contexto e às características dos alunos.

Ainda sobre isso, a professora 3 expressa: *“A matriz curricular é um documento norteador que organiza os componentes curriculares precisando ser ensinados na escola. Ela deve refletir as mudanças de cada geração, circunstâncias e época”*. Conforme Gimeno Sacristán (1998, p. 26), “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. O autor destaca que o currículo é o cômputo de diversas práticas diferentes que vão orientar a prática pedagógica em sala de aula, como estratégias e metodologias de ensino e a interação de professor e aluno. Isso implica também em (re)significar suas práticas, estar propenso a mudanças e adaptações segundo a sua realidade, reafirmando que o currículo é flexível e intencional.

As falas dos professores participantes da pesquisa apontam a carência de formação continuada para implantar efetivamente as diretrizes curriculares e ressignificar as suas práticas pedagógicas, especialmente para atender aos estudantes que não conseguem atingir os objetivos propostos em sala de aula. A partir da necessidade da oferta de um currículo que inclua todas as crianças, explicitamos o próximo núcleo de significação resultante das expressões dos participantes desta pesquisa, um reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos.

3.2 Núcleo de significação 2: reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos

A construção deste núcleo de significação teve início a partir das expressões de pensamentos dos participantes desta pesquisa. Com isso, foi possível destacar dez pré-indicadores, cuja articulação resultou em quatro indicadores, conforme o Quadro 5, considerando as determinações sociais e históricas que constituem e que são apreendidas pelo pesquisador.

Quadro 5 - Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 2: reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos

Pré-indicadores	Indicadores
<i>“Boa comunicação entre professor e aluno, especialmente para que as dificuldades sejam identificadas. Criar estratégias e um ambiente acolhedor e apoiador a esses alunos com dificuldades. As dificuldades são as mais diversificadas, estão relacionadas as mais variadas situações sociais, familiares, psicológicas, cognitivas”</i> (Professora 1). <i>“Nas atividades, que incluem a recuperação de aprendizagem, as relações entre professor, alunos e conhecimento, desempenha um papel crucial”</i> (Professora 2). <i>“Bom, as relações estabelecidas devem ser bem claras, bem às claras e com o objetivo de ter um ótimo comunicação entre os alunos e o professor”</i> (Professora 4). <i>“Quando eu constato alunos que não estão ao nível em que deveriam estar, eu tento primeiro contato com a família”</i> (Professora 5).	Comunicação entre professor e aluno/família.

<i>“A confiança dos alunos em suas capacidades de superar desafios, por sua vez, são incentivados a se envolver ativamente no processo de recuperação, sendo a responsabilidade do seu próprio aprendizado” (Professora 2).</i> <i>“E matemática, eu analiso se eles conhecem números, noção de adição e subtração. Ao fazer esta análise, eu observo o comportamento a todo instante, se o aluno é muito dependente, se pergunta muito para mim” (Professora 5).</i>	Confiança, responsabilidade e incentivo do próprio aluno.
<i>“A motivação para o estudo, a disponibilidade de recursos educacionais adequados” (Professora 2).</i> <i>“Desmotivação pelas atividades, falta de concentração durante as aulas etc.” (Professora 2).</i> <i>“Eu acho que é trazer uma autonomia para aprendizado” (Professora 4).</i>	Autonomia para a aprendizagem.
<i>“O maior desafio é encontrar essas dificuldades, perceber o porquê dessas dificuldades para a partir daí, usar técnicas e estratégias para ajudar aqueles alunos” (Professora 1).</i> <i>“Alguns desses desafios inclui a diversidade de estilos de aprendizagem dos próprios alunos. O professor atua como facilitador, fornecendo suporte individualizado, identificando lacunas. Adaptando as estratégias de ensino para atender as necessidades específicas de cada aluno” (Professora 2).</i> <i>“É falta de material adequado nas escolas” (Professora 4).</i> <i>“Então eu faço planejamentos que apresentam muitas atividades com graus de exigências que vão evoluindo gradativamente. Daí as provinhas também seguem esta mesma ideia” (Professora 5).</i> <i>“Eu tento acompanhar individualmente a evolução de cada aluno, comparando o aluno com ele mesmo” (Professora 5).</i> <i>“O professor tem que estar disposto a mudança, pois cada momento é diferente, isto é, é uma constante transformação” (Professor 3).</i>	Metodologia de acordo com a necessidade dos alunos.

Fonte: Autora (2024).

O segundo núcleo de significação organizado com base nas entrevistas dos professores participantes desta pesquisa permite reconhecer as causas que levam o

estudante a não aprender os conteúdos no *lôcus* deste trabalho. O primeiro indicador deste núcleo é “comunicação entre professor e aluno/família”. Sobre isso, destacamos uma fala da professora 1:

“Boa comunicação entre professor e aluno, especialmente para que as dificuldades sejam identificadas. Criar estratégias e um ambiente acolhedor e apoiador a esses alunos com dificuldades. As dificuldades são as mais diversificadas, estão relacionadas as mais variadas situações sociais, familiares, psicológicas, cognitivas”.

É possível observar que, mesmo considerando as situações sociais, há uma responsabilização do estudante e das famílias pelas situações em que ocorrem as lacunas de aprendizagem. É preciso defender uma prática educativa mais ampla, que considere as condições objetivas das famílias, que são permeadas por questões sociais, culturais e econômicas. É importante que o professor reconheça sua responsabilidade para adaptar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos, buscando uma relação entre escola, família e criança para que o processo de recuperação de aprendizagens ocorra.

Os docentes, em suas falas, demonstram que, em um primeiro momento, em relação às habilidades e competências dos estudantes, precisam estabelecer uma boa relação, o pode ser observado na fala da professora 2: *“Nas atividades, que incluem a recuperação de aprendizagem, as relações entre professor, alunos e conhecimento, desempenha um papel crucial”*. Essa necessidade nos remete à afirmação de Libâneo (2017, p. 274), de que “as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente”. Portanto, as relações baseadas em confiança, empatia e respeito durante os processos de ensino-aprendizagem e recuperação de aprendizagens podem fazer com que os alunos se sintam mais motivados e engajados nas aulas. Essa ideia também é mencionada no PPP (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 29) da escola sobre a relação entre professor e aluno:

É uma interação do sujeito-sujeito, sujeito-professor, promovendo a socialização de ambas as partes e desta forma cria-se autonomia e discernimento para participara da sociedade. Os alunos constroem uma aprendizagem significativa através da interação do grupo.

A importância dessa relação pode ser observada ainda na fala da professora 4: *“Bom, as relações estabelecidas devem ser bem claras, bem às claras e com o objetivo de ter uma ótima comunicação entre os alunos e o professor”*. Nesse sentido, Paulo Freire (2018, p. 111) afirma que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Quer dizer, o professor possibilita oportunidades para um diálogo reconhecendo o estudante como participante do processo de ensino-aprendizagem, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

A relação com a família é outro aspecto ressaltado nos documentos e nas falas dos participantes. O PPP (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 30) da escola pesquisada indica que: “Pautada nos respectivos incisos do Art. 32 da LDB, a escola deve criar condições de aprendizagem para: IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. Sobre isso, a professora 5 diz: *“Quando eu constato alunos que não estão ao nível em que deveriam estar, eu tento primeiro contato com a família”*. Assim, há uma relação constante entre escola e família em busca de resolver questões relacionadas à aprendizagem dos estudantes.

O próximo indicador é “confiança, responsabilidade e incentivo do próprio aluno”. Para discuti-lo, nos pautamos em Libâneo (2017, p. 249), que fala: “Se queremos conseguir dos alunos autonomia de pensamento, capacidade de raciocínio, devemos programar tarefas onde os alunos possam desenvolver efetivamente, ativamente, esses propósitos”. Portanto, se o estudante tem a oportunidade de participar das tarefas, desenvolvendo suas habilidades e competências durante o processo de ensino-aprendizagem, o aprendizado se torna mais significativo.

O que observamos, expressado na fala da professora, a exemplo da professora 2: *“A confiança dos alunos em suas capacidades de superar desafios, por sua vez, são incentivados a se envolver ativamente no processo de recuperação, sendo a responsabilidade do seu próprio aprendizado”*. Essa fala reitera o que é mencionado no PPP (Escola Municipal XXXXX, 2023, p. 16) da escola pesquisada, de que “cabe ao aluno cumprir todas as atividades propostas pelos professores, tanto as atividades em sala como extraclasse, assegurando assim o bom desempenho de sua aprendizagem”. Desse modo, parece que o estudante é responsabilizado pelo seu (in)sucesso no processo de aprendizagem. Libâneo (2017, p. 41) afirma que:

Muito comum os professores justificarem as dificuldades das crianças na alfabetização e nas demais matérias pela pouca inteligência, imaturidade, problemas emocionais, falta de acompanhamento dos pais. É verdade que esses problemas existem, mas nem por isso é correto colocar toda a culpa do fracasso nas crianças ou nos pais.

Essa reflexão demanda a busca por uma prática educativa mais ampla, que considere as condições objetivas das famílias, que são permeadas por questões sociais, culturais e econômicas. É importante que o professor reconheça sua responsabilidade para adaptar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos, buscando uma relação entre escola, família e criança para que o processo de recuperação de aprendizagens ocorra. O que não podemos é culpabilizar alunos, famílias e/ou professores. É preciso agir diante das lacunas de aprendizagens existentes.

Refletindo ainda sobre o indicador confiança, responsabilidade e incentivo do próprio aluno, destacamos a fala da professora 5: *“E matemática, eu analiso se eles conhecem números, noção de adição e subtração. Ao fazer esta análise, eu observo o comportamento a todo instante, se o aluno é muito dependente, se pergunta muito para mim”*. O olhar atento do professor é algo relevante no processo, pois, como afirma Paulo Freire (2018, p. 83), “o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. Assim sendo, o diálogo deve ser espontâneo, no qual o professor e o aluno possam envolver a curiosidade e a criticidade, promovendo juntos a construção do conhecimento.

O próximo indicador deste núcleo de significação é a “autonomia para a aprendizagem”, destacado especialmente pela professora 2: *“A motivação para o estudo, a disponibilidade de recursos educacionais adequados”*. Ela diz ainda que há *“desmotivação pelas atividades, falta de concentração durante as aulas etc.”*. A motivação parece estar relacionada ao envolvimento dos estudantes nas atividades de sala de aula, para assim trazer a autonomia na aprendizagem. Contudo, isso não ocorre naturalmente, conforme Libâneo (2017, p. 278):

A motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina.

Em suas práticas pedagógicas, o professor, ao selecionar materiais, atividades e estratégias, possibilita ao estudante se envolver no ato de estudar, o que pode constituir uma experiência significativa motivada pela curiosidade, proporcionando a compreensão e o progresso no processo de ensino-aprendizagem e propiciando o gosto pelos estudos. A motivação faz com que o estudante tenha interesse de aprender, e os recursos educacionais adequados podem criar condições e mais autonomia para aprendizagem, como diz a Professora 4: *“Eu acho que é trazer uma autonomia para aprendizado”*, principalmente daqueles estudantes que ainda estão no início do processo.

Para o aluno despertar o gosto pelo estudo, é preciso estudar; para estudar, é preciso criar gosto pelo estudo. Mas existe a saída, e ela está nas mãos do professor que incute no aluno a importância e a necessidade de adquirir conhecimentos, mostra a sua aplicação, provoca a curiosidade, ensina de um modo que os alunos experimentem satisfação por terem compreendido a matéria e terem dado conta de resolver as tarefas. O sentimento de progresso impulsiona os alunos para o desejo de buscar novos conhecimentos (Libâneo, 2017, p. 118).

O último indicador deste núcleo de significação é: “metodologia de acordo com a necessidade dos alunos”. Aqui, a análise oriunda das falas dos participantes diz respeito às diferentes metodologias utilizadas conforme a necessidade dos estudantes. Para Libâneo (2017, p. 54),

a metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos.

Desse modo, a escolha por diferentes metodologias requer reflexões pautadas em fundamentação teórica para que as práticas pedagógicas possam ser utilizadas para melhor atender às necessidades dos estudantes.

A professora 1, quando indagada sobre como reconhecer as causas que levam os estudantes a não aprenderem os conteúdos e que metodologia usa de acordo com a necessidade deles, diz: *“O maior desafio é encontrar essas dificuldades, perceber o porquê dessas dificuldades para a partir daí, usar técnicas e estratégias para ajudar aqueles alunos”*. A professora 2, por sua vez, menciona: *“Alguns desses desafios inclui a diversidade de estilos de aprendizagem dos próprios alunos. O professor atua como*

facilitador, fornecendo suporte individualizado, identificando lacunas. Adaptando as estratégias de ensino para atender as necessidades específicas de cada aluno”.

A análise desse indicador permite perceber que um dos desafios dos participantes desta pesquisa é identificar e compreender por que o estudante não consegue atingir o objetivo estabelecido em seu plano de aula, o que deixa, consequentemente, lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (2017, p. 249), “o plano deve ter flexibilidade. No decorrer do ano letivo, o professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho”. A flexibilidade do plano de aula, permitindo adaptações conforme as necessidades e os desafios, é fundamental não só para atender às diferenças de aprendizagens em sala de aula, mas também para lidar com imprevistos e incorporar novos projetos pedagógicos, entre outros aspectos.

A professora 4 menciona outro problema que afeta as escolas: *“Há falta de material adequado nas escolas”*. As condições objetivas da escola impactam nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes. Para Libâneo (2017, p. 191), “por meios de ensino designamos todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem”. Portanto, os recursos materiais são essenciais para o planejamento e a prática do professor, auxiliando os alunos a compreenderem melhor os conteúdos, dando, assim, condições para o aprendizado.

Nesse contexto, a professora 5 expressa: *“Então eu faço planejamentos que apresentam muitas atividades com graus de exigências que vão evoluindo gradativamente. Daí as provinhas também seguem esta mesma ideia”*. E, em outro momento, ela fala: *“Eu tento acompanhar individualmente a evolução de cada aluno, comparando o aluno com ele mesmo”*. O processo de acompanhamento e/ou avaliação também é uma forma de perceber as lacunas de aprendizagem. Com isso, os professores têm condições de, em seus planejamentos, realizar escolhas metodológicas que possam suprir essas necessidades.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 2017, p. 245).

O planejamento escolar é a realização de uma atividade que vai além da organização e das ações do trabalho do professor, pois ele o correlaciona a uma reflexão da sua prática pedagógica, de uma avaliação contínua e da flexibilidade durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é possível acompanhar principalmente aqueles alunos que estão com lacunas na aprendizagem. Esse planejamento demanda mudanças, conforme a fala do professor 3: *“O professor tem que estar disposto a mudança, pois cada momento é diferente, isto é, é uma constante transformação”*. Segundo Paulo Freire (2018, p. 77), “mudar é difícil mas é possível”, o que nos faz refletir sobre o equilíbrio necessário e o desafio de poder transformar, porque as mudanças exigem esforços com enfrentamentos de resistências internas e externas em nosso meio, para podermos, então, nos adaptar aos novos contextos e à realidade.

Neste segundo núcleo de significação, o reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos, nas falas dos professores, foi possível identificar a mobilização deles no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, identificando lacunas para que novas estratégias sejam utilizadas no processo de recuperação de aprendizagens, atendendo às necessidades e ao nível de compreensão dos estudantes que precisam de um suporte individualizado. De acordo com Antunes (2002, p. 222), uma das estratégias é o diagnóstico, como afirma: “Permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos”.

As estratégias para atender às demandas específicas de cada aluno, visando a suprir suas necessidades no processo de recuperação de aprendizagens, são apresentadas no próximo núcleo.

3.3 Núcleo de significação 3: estratégias utilizadas para recuperação de aprendizagens

Este núcleo de significação contou com 18 pré-indicadores, cuja articulação resultou em seis indicadores, conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Pré-indicadores e indicadores do núcleo de significação 3: estratégias utilizadas para recuperação de aprendizagens

Pré-indicadores	Indicadores
<i>“Ambiente acolhedor e apoiador, para com esses alunos com dificuldade” (Professor 4).</i> <i>“Exigindo muito de mim, pois essas crianças precisam se sentirem incluídas e acolhidas. Enfim, eu tento ter empatia por cada aluno. Eu tento contemplá-los em minhas propostas de didáticas. A nível do ano anterior, com ideias de linguagem que envolve leitura, escrita, compreensão e tentando provocar autonomia neles que eles já olhem e deduzam a forma para fazer” (Professora 5).</i> <i>“Muito cheia, salas muito cheias e falta de biblioteca” (Professor 3).</i>	Ambiente acolhedor.
<i>“Entendo que a recuperação de aprendizagem deve ser tratada de maneira específica a alunos com dificuldades e o conteúdo para estes alunos deve ser adaptado” (Professora 1).</i> <i>“Abordagem diferenciadas para atender as necessidades individuais de cada um. No caso de turmas heterogêneas, onde os alunos têm diferentes níveis de habilidades e estilos de aprendizagem, procuro adotar estratégias que possam atender a essa diversidade” (Professora 2).</i> <i>“Rever os assuntos e ter uma outra oportunidade. E isso não significa no mesmo âmbito, o professor pode mudar a estratégia para a compreensão melhor do assunto em questão aos alunos” (Professor 3).</i> <i>“Muitas vezes eu recorro aos próprios alunos, peço aos sem dificuldade para ajudar” (Professora 5).</i>	Conteúdos adaptados.
<i>“Realizando propostas orais que, com o tempo, os conhecimentos já adquiridos e aprimorem os que eles têm dificuldades” (Professora 1).</i> <i>“Normalmente fazendo adaptações aos conteúdos, realizando outras, por qual propostas orais que contemplem os alunos ao conhecimento já adquiridos. E sempre aprimorando os que eles têm dificuldade” (Professora 4).</i> <i>“Depois, através de atividades, trabalhar oralidade, perceber como eles estão sempre interagindo, corrigindo individualmente na carteira. O que foi proposto pelo professor é muito envolvimento com a educação” (Professor 3).</i>	Atividades orais.

<i>“Fazendo atividade de atividades diagnósticas com as turmas de escrita, leitura, compreensão, através das atividades propostas diariamente, observando as devolutivas” (Professora 1).</i> <i>“Quando eu faço atividades diagnósticas com toda a turma de leitura, de escrita, compreensão de texto etc. Após essas atividades propostas no dia a dia, com as observações dos alunos” (Professora 4).</i>	Atividades diagnósticas, observando a devolutiva.
<i>“Jogos educativos, propostas em duplas ou em grupos, revisão de conteúdos com perguntas rápidas, quiz, isso diariamente” (Professora 1).</i> <i>“Revisão de conteúdo, caça palavras, cruzadinhas, quiz com perguntas e respostas, atividades em duplas, grupos, jogos educativos” (Professora 4).</i> <i>“Também tem que promover momentos lúdicos com os jogos e vídeos. Eu tento acompanhar individualmente a evolução de cada aluno, comparando o aluno com ele mesmo. Eu exploro os jogos, vídeos, oficinas, experiências, uso microfones, caixas de som, musicalidade, atividades criativas com letras boas no tamanho” (Professora 5).</i> <i>“Uma sugestão diferencial para abordar conteúdos e habilidades no cotidiano escolar é integração de práticas e institucionalizadas. Os que enfrentam dificuldades em determinados conteúdos, alguns dessas práticas incluem aulas de reforço com aulas adicionais individuais ou em pequenos grupos” (Professora 2).</i> <i>“Quando estabeleço o assunto em questão, dou a explicação coletiva e faço com que haja interação das crianças. E sempre passo nas crianças, nas carteiras, com as crianças com dificuldades para atender, explicar” (Professor 3).</i>	Jogos educativos/atividades propostas em grupo.
<i>“Gostaria de aplicar aulas mais interativas, o uso das tecnologias, aulas práticas, atividades ao ar livre fora da sala, realizar passeios, usar temas específicos para realizar aulas temáticas, atividades práticas, com discussões sobre o sobre o tema posteriormente” (Professora 1).</i> <i>“Sim, gostaria de usar mais as tecnologias, utilizar aulas mais interativas, usar telão, quadro mais modernos, fazer aula em sala ambiente, aula prática, ar livre, passeio para estudo, lugares temáticos, atividades práticas com discussões sobre determinado tema” (Professora 4).</i>	Aulas interativas, com uso das tecnologias e aulas práticas.

Fonte: Autora (2024).

Neste núcleo são analisadas as estratégias de recuperação de aprendizagens que os professores participantes desta pesquisa expressaram através de suas falas durante as entrevistas. De acordo com Antunes (2002), a aprendizagem é um processo dinâmico, mediado pelas práticas pedagógicas do professor e pelas condições de entendimento do próprio aluno. Desse modo, é importante destacar a importância de práticas que promovam reflexão, interação e experimentação, para que o processo de aprendizagem seja equitativo a todos os alunos, principalmente aqueles que necessitam de uma atenção maior.

O primeiro indicador deste núcleo é “ambiente acolhedor”. Conforme Libâneo (2017, p. 127), “o ambiente escolar pode exercer, também, um efeito estimulador para o estudo ativo dos alunos. Os professores devem unir-se à direção da escola e aos pais para tornar a escola um lugar agradável e acolhedor”. Nesse cenário, a professora 4 menciona a necessidade de um *“ambiente acolhedor e apoiador, para com esses alunos com dificuldades”*. Já a professora 5 fala sobre o seu papel em relação ao acolhimento:

“Exigindo muito de mim, pois essas crianças precisam se sentirem incluídas e acolhidas. Enfim, eu tento ter empatia por cada aluno. Eu tento contemplá-los em minhas propostas de didáticas. A nível do ano anterior, com ideias de linguagem que envolve leitura, escrita, compreensão e tentando provocar autonomia neles que eles já olhem e deduzam a forma para fazer”.

Nessas falas pode ser observada a relevância de uma prática pedagógica que envolve estratégias para acolher os alunos, propiciando um ambiente receptivo. Promover um ambiente acolhedor, motivador e apoiador durante o processo de aprendizagem é de grande importância principalmente para aqueles alunos que encontram dificuldades no processo de recuperação de aprendizagens, pois eles vão se sentir mais seguros para entenderem seus erros com uma nova oportunidade para poderem aprender. Enfim, a escola como um todo deve ter um ambiente agradável para receber os estudantes.

Para o professor 3, a escola apresenta problemas: *“Muito cheia, salas muito cheias e falta de biblioteca”*. Ele indica, assim, que as condições de infraestrutura são de suma importância, pois uma escola bem estruturada contribui para o bom desenvolvimento do aluno, enquanto as salas muito cheias dificultam o atendimento

individual no processo de recuperação de aprendizagens. Isso reitera a defesa de Libâneo (2017, p. 127), ao dizer que:

Onde for possível, deve-se organizar uma biblioteca com enciclopédias, livros e literatura infantil, uma sala com brinquedos, jogos, aparelho de som, onde os alunos possam fazer o recreio e ouvir músicas de vários estilos.

Para que uma recuperação de aprendizagem tenha êxito e seus objetivos sejam alcançados, os professores falam sobre a necessidade de adaptar os conteúdos, o que permitiu organizar o indicador “conteúdos adaptados”. Sobre isso, a professora 1 diz: *“Entendo que a recuperação de aprendizagem deve ser tratada de maneira específica a alunos com dificuldades e o conteúdo para estes alunos deve ser adaptado”*. E a professora 2 fala: *“Abordagens diferenciadas para atender as necessidades individuais de cada um. No caso de turmas heterogêneas, onde os alunos têm diferentes níveis de habilidades e estilos de aprendizagem, procura adotar estratégias que possam atender a essa diversidade”*. Para refletir sobre essas falas, nos remetemos a Libâneo (2017, p. 223), que afirma: “Os alunos não são iguais, nem no nível socioeconômico nem nas suas características individuais”. Desse modo, em sala de aula há crianças com diferentes condições para a aprendizagem, como cita a professora 2, até mesmo porque cada criança é única e traz consigo suas experiências e vivências.

O professor 3 relata em sua fala o seguinte: *“Rever os assuntos e ter uma outra oportunidade. E isso não significa no mesmo âmbito, o professor pode mudar a estratégia para a compreensão melhor do assunto em questão aos alunos”*. E a professora 5 relata: *“Muitas vezes eu recorro aos próprios alunos, peço aos sem dificuldade para ajudar”*. Segundo Libâneo (2017, p. 212), “tanto quanto os exercícios de classe e as verificações parciais de aproveitamento, elas indicam ao professor as dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do seu trabalho”. Portanto, é necessário que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, adaptando conteúdos e reestruturando atividades e estratégias para oportunizar melhor compreensão e aprendizagem.

O indicador “atividades orais” também é relevante nos relatos sobre estratégias utilizadas pelos professores. A professora 1 indica: *“Realizando propostas orais que, com o tempo, os conhecimentos já adquiridos e aprimorem os que eles têm*

dificuldades”. A professora 4, por sua vez, diz: *“Normalmente fazendo adaptações aos conteúdos, realizando outras, por qual propostas orais que contemplem os alunos ao conhecimento já adquiridos. E sempre aprimorando os que eles têm dificuldade”*. E para o professor 3: *“Depois, através de atividades, trabalhar oralidade, perceber como eles estão sempre interagindo, corrigindo individualmente na carteira, o que foi proposto pelo professor é muito envolvimento com a educação”*. Nessas falas, é possível observar que atividades orais são utilizadas frequentemente, pois são estratégias que auxiliam os alunos naquilo que eles têm mais dificuldade. Nesse sentido, Corrêa (2015, p. 64) afirma que “o fato de a criança poder falar, por exemplo, é o que favorece o aprendizado de forma diferente”.

O próximo indicador é “atividades diagnósticas, observando a devolutiva”. As falas a seguir revelam algumas das estratégias utilizadas no cotidiano escolar. A professora 1 menciona: *“Fazendo atividade de atividades diagnósticas com as turmas de escrita, leitura, compreensão, através das atividades propostas diariamente, observando as devolutivas”*. E a professora 4 diz: *“Quando eu faço atividades diagnósticas com toda a turma de leitura, de escrita, compreensão de texto etc. Após essas atividades propostas no dia a dia, com as observações dos alunos”*. Essas falas reiteram o entendimento de que “na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é mais importante porque é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle” (Antunes, 2002, p. 222). O diagnóstico permite reconhecer as lacunas existentes no processo de aprendizagem, possibilitando corrigir falhas, esclarecer dúvidas e estimular os bons resultados.

Outro indicador relevante relatado pelos professores é “jogos educativos/atividades propostas em grupo”.

Para Moraes (2022, p. 15),

os jogos favorecem, entre outras coisas, a fixação de conceitos já aprendidos ou a introdução e o desenvolvimento de conceitos mais difíceis, o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, a tomada de decisões, a vivência da interdisciplinaridade, a promoção da participação ativa do aprendiz na construção de seu conhecimento, a socialização e o trabalho em equipe, a motivação para a aprendizagem, o exercício da argumentação, o respeito à heterogeneidade de saberes e a construção de diagnóstico das dificuldades dos alunos.

Quanto a isso, a professora 1 relata: *“Jogos educativos, propostas em duplas ou em grupos, revisão de conteúdos com perguntas rápidas, quiz, isso diariamente”*. A professora 4, por sua vez, expressa que também tem como estratégia para recuperação de aprendizagens os jogos: *“Revisão de conteúdo, caça palavras, cruzadinhas, quis com perguntas e respostas, atividades em duplas, grupos, jogos educativos”*. E a professora 5 proporciona momentos lúdicos, como relata:

“Também tem que promover momentos lúdicos com os jogos e vídeos. Eu tento acompanhar individualmente a evolução de cada aluno, comparando o aluno com ele mesmo. Eu exploro os jogos, vídeos, oficinas, experiências, uso microfones, caixas de som, musicalidade, atividades criativas com letras boas no tamanho”.

Os jogos e/ou atividades em grupo, que fazem parte das práticas educativas no dia a dia do professor, podem ser utilizados para reforçar o que já se aprendeu e facilitar o entendimento de novos conceitos de forma lúdica, fazendo com que os alunos pensem de forma crítica para encontrar soluções, promovendo a colaboração e o respeito entre si e desenvolvendo habilidades sociais, com oportunidades até de se expressarem de maneira clara. Permitem também a observação dos professores para identificar lacunas existentes no processo de ensino-aprendizagem, podendo, assim, dar atenção mais específica para aquele aluno que está no processo de recuperação de aprendizagens. De acordo com a Matriz Curricular de Araquari (2020b, p. 14), *“a criança se desenvolve com o brincar, em seu próprio cotidiano”*, nas suas vivências, experimentando experiências de forma individual ou em grandes grupos, promovendo seu desenvolvimento em diversas atividades.

A professora 2 diz:

“Uma sugestão diferencial para abordar conteúdos e habilidades no cotidiano escolar é integração de práticas e institucionalizadas. Os que enfrentam dificuldades em determinados conteúdos, alguns dessas práticas incluem aulas de reforço com aulas adicionais individuais ou em pequenos grupos”.

Essa fala nos leva a pensar que, ao motivar o estudante através de desafios e curiosidades, é possível incentivá-lo a questionar e perceber o seu próprio progresso em relação à sua realidade. *“Desenvolver competências em um educando é tarefa que não se cumpre com regras, mas com estímulos, reflexão, percepção e interação com o outro, valendo-se de vários recursos e ferramentas, de forma inovadora e*

adequada a esse desenvolvimento” (Corrêa, 2015, p. 24). O professor 3 relata: *“Quando estabeleço o assunto em questão, dou a explicação coletiva e faço com que haja interação das crianças. E sempre passo nas crianças, nas carteiras, com as crianças com dificuldades para atender, explicar”*. Essa atenção que os professores dedicam aos estudantes durante as aulas os auxilia na aprendizagem, pois, conforme Corrêa (2015, p. 24), “mostra-se relevante a percepção e a observação para saber ver, ouvir e enxergar seu aluno em uma interação”.

O último indicador deste núcleo de estratégias utilizadas para recuperação de aprendizagens é “aulas interativas, com uso de tecnologias e aulas práticas”. A professora 1 diz: *“Gostaria de aplicar aulas mais interativas, o uso das tecnologias, aulas práticas, atividades ao ar livre fora da sala, realizar passeios, usar temas específicos para realizar aulas temáticas, atividades práticas, com discussões sobre o sobre o tema posteriormente”*. A escola pesquisada possui um computador em cada sala de aula e dois projetores *datashow*, que ficam na sala da direção. Para utilizar o *datashow*, o professor precisa reservá-lo antecipadamente e buscá-lo. É possível perceber, nas entrelinhas das falas dos professores, que a escola precisa de mais investimentos para a aquisição desses recursos, a fim de enriquecer e tornar mais dinâmicas as práticas pedagógicas. “A nova geração liga-se muito mais em imagens. Então, a partir dessa observação, o professor precisa usar os recursos visuais, assim como a música, as artes, as linguagens humanas” (Sanches, 2022, p. 61). A professora 4 relata que gostaria de ter mais aulas interativas com uso das tecnologias e aulas práticas: *“Sim, gostaria de usar mais as tecnologias, utilizar aulas mais interativas, usar telão, quadro mais modernos, fazer aula em sala ambiente, aula prática, ar livre, passeio para estudo, lugares temáticos, atividades práticas com discussões sobre determinado tema”*. Mas Sanches (2022, p. 58) afirma que: “A ideia de cultura digital não se refere tão somente ao uso de artefatos e ferramentas tecnológicas. O acesso à informação é facilitado, mas uma formação consistente passa necessariamente pela capacidade de identificar quais conteúdos são, de fato, relevantes”.

Neste terceiro núcleo de significação, estratégias utilizadas para recuperação de aprendizagens, é possível identificar nas falas dos professores o quanto eles se mobilizam em prol do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, percebendo lacunas — através de acompanhamento individual, atividades diagnósticas e avaliações — para que estratégias sejam utilizadas na recuperação de

aprendizagens, atendendo às necessidades conforme o nível de compreensão de cada um.

Diante dos desafios apresentados por professores do Ensino Fundamental I, dá importância da recuperação de aprendizagens, como um processo de ensino que faz parte do projeto educacional, para que todos os estudantes tenham o direito a uma educação democrática, com equidade e emancipatória, a seguir são apresentadas as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de compreender a singularidade de cada estudante faz parte do dia a dia de professores dos anos iniciais. As experiências vividas em sala de aula são mediadas pelos saberes escolares, assim como pelas determinações sociais de sua vida em sociedade. As escolas e os sujeitos que a habitam carregam a diversidade e a identidade cultural do lugar onde estão inseridos. Desse modo, a escola pública, com características democráticas, vivencia as marcas de uma sociedade desigual economicamente e socialmente, acometendo os sujeitos e criando condições (ou não) para que aprendam os conhecimentos inseridos nos currículos escolares.

A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais (Libâneo, 2017, p. 33).

Os documentos curriculares, a percepção sobre os processos de aprender e ensinar e as condições sociais, econômicas e culturais norteiam o trabalho do professor para desenvolver atividades e utilizar recursos pedagógicos durante o processo de ensino-aprendizagem. Vários elementos precisam ser considerados ao analisar as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem dos estudantes, como as orientações normativas, as formações dos professores, a vivência nos espaços escolares, entre outras.

Porém, nem sempre todos os estudantes conseguem atingir os objetivos propostos, mesmo que participem de atividades de recuperação paralela, revisões de conteúdo e planejamentos diferenciados, o que nos provoca a refletir sobre os desafios dos professores dos anos iniciais de uma escola da Rede Municipal quanto às práticas pedagógicas e curriculares.

Assim, este trabalho teve como objetivo apreender sentidos e significados atribuídos por professores do Ensino Fundamental I de uma escola da Rede Pública Municipal de Araquari/SC sobre o processo de recuperação de aprendizagens, refletindo acerca dos desafios das práticas pedagógicas dos participantes. A questão norteadora desta pesquisa foi: Quais sentidos e significados são atribuídos por

professores dos anos iniciais ao processo de recuperação de aprendizagens previsto no currículo da Rede Municipal de Araquari/SC?

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, baseado em autores como J. Gimeno Sacristán (1998), enfatiza a importância de um currículo inclusivo e flexível, adaptando conteúdos e metodologias que atendam às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a recuperação de aprendizagens pode ser vista como uma estratégia. O professor tem um papel fundamental no que é ensinado na escola, assim como o currículo. Na sua prática pedagógica, o professor elabora o planejamento adaptado para atender aos estudantes, priorizando determinados assuntos para atender às lacunas de aprendizagem existentes em uma sala de aula com níveis de aprendizagens diferenciados. Libâneo (2017, p. 249) afirma que “o plano é um guia e não uma decisão inflexível. A relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações”. Para Vásquez (2007), o conhecimento teórico tem uma relação dialética com as ações práticas, resultando em mudanças reais e significativas no ambiente social. A atividade teórica proporciona um conhecimento necessário para modificar a realidade, acrescentando metodologias e conceitos essenciais para uma ação prática visando a uma transformação social e política.

Fez parte deste estudo buscar outras pesquisas que contribuíssem com as reflexões sobre o objeto de investigação e seu aporte teórico relacionado ao tema. Esse processo permitiu elencar três trabalhos que se aproximaram dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa, que são: a) Compreender, nas significações dos participantes desta pesquisa, o que as políticas curriculares de Araquari indicam no suporte ao aluno em defasagem; b) Identificar os desafios e estratégias em relação aos processos de ensino-aprendizagem da escola de Araquari; c) Identificar as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa que envolvem a recuperação de aprendizagens. Os trabalhos encontrados e analisados estão articulados com esta pesquisa, evidenciando que muitas crianças, mesmo tendo concluído o ensino fundamental I, ainda não consolidaram habilidades como leitura e escrita, portanto, ainda estão no processo de alfabetização. Os estudos indicam que ritmo, aspectos emocionais e cognitivos, além das questões sociais e culturais, são alguns fatores que contribuem para a existência de lacunas no ensino-aprendizagem das crianças.

Os documentos normativos analisados permitem observar que projetos de recuperação e reforço são de responsabilidade do município e que cabe às

Secretarias de Educação elaborar políticas públicas educacionais que atendam às necessidades da educação básica, melhorando a qualidade do ensino. Contudo, para os professores, cumprir a matriz curricular, que delineia competências, habilidades e conteúdo, demanda planejamento e práticas com a finalidade de concretizar os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo para aqueles estudantes que ainda se encontram no processo de alfabetização. Para Franco (2016), nem sempre toda prática docente é uma prática pedagógica — só se torna prática pedagógica quando ela se insere na intencionalidade prevista na sua ação. Por isso a relevância do currículo, que é um elemento norteador das práticas educativas.

O *lócus* da pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Araquari/SC, a maior de Ensino Fundamental I no município, localizada em um bairro residencial e comercial que está em pleno desenvolvimento econômico. Esse cenário leva muitas famílias à busca de melhores oportunidades de trabalho e qualidade de vida, o que reverbera na mudança de escola dos filhos, impactando, entre outros aspectos, a adaptação dos estudantes e o processo de aprendizagem.

A abordagem deste estudo foi caracterizada como qualitativa (Gatti; André, 2011), pois visava a explicar os sentidos e os significados contidos nas falas dos cinco professores participantes, atuantes nos quintos anos do Ensino Fundamental I do *lócus* da pesquisa. Com base em um roteiro composto por questões abertas sobre o tema da investigação, as entrevistas foram realizadas, para as quais os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Com a transcrição das entrevistas, pautadas nas orientações de Aguiar e Ozella (2006), foi possível organizar os três núcleos de significação da pesquisa.

O primeiro núcleo foi “necessidade da oferta de um currículo que inclua todas as crianças”. Sua análise permitiu perceber os desafios dos participantes desta pesquisa em identificar as condições que levam os estudantes a não aprender os conteúdos ensinados e, assim participar de atividades de recuperação de aprendizagens. Observamos que os professores participantes da pesquisa se preocupam com a inclusão de todas as crianças, pois cada uma é única e seu processo de aprendizagem difere do outro. Diante da heterogeneidade de níveis de aprendizagens em sala de aula, os professores se sentem responsáveis por não conseguir consolidar as habilidades essenciais de leitura, escrita e cálculo, essenciais para os estudantes passarem, então, para o próximo ano. Portanto, é importante que o professor reconheça sua responsabilidade, pois nem sempre a prática pedagógica

realizada garante a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, a adaptação do ensino de acordo com as necessidades desses estudantes busca uma relação entre escola, família e criança, para que o processo de aprendizagem ocorra.

Não podemos culpabilizar alunos, familiares e/ou professores. É preciso agir diante das lacunas de aprendizagens existentes. Verificamos, em nossas escolas, muitos estudantes que se encontram em situação de fracasso escolar, tema sensível por estar relacionado ao processo de exclusão social, um sentimento que afeta esses alunos e ocasiona, muitas vezes, humilhação e vergonha, principalmente para aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social. Contudo, o pensamento neoliberal, algumas vezes, se materializa nas falas dos sujeitos, pois alguns estudantes e suas famílias são responsabilizados pelo fracasso escolar, fortalecendo uma sociedade liberal e a valorização do esforço individual.

O segundo núcleo de significação foi “reconhecimento das causas que levam o estudante a não aprender os conteúdos”. Nele, foi possível identificar a ênfase na responsabilização do estudante em relação ao seu sucesso ou insucesso presente em nossa sociedade atual, marcada pela meritocracia e estabelecimento de metas e padrões. Mas podemos observar a mobilização dos professores no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, identificando lacunas para que novas estratégias sejam utilizadas no processo de recuperação de aprendizagens, atendendo às necessidades e o nível de compreensão daqueles que precisam de suporte individualizado.

Por fim, o terceiro núcleo de significação foi “estratégias utilizadas para recuperação de aprendizagens”, no qual foi possível observar a importância das práticas que promovem reflexão, interação e experimentação para que o processo de aprendizagem seja equitativo entre todos os estudantes, considerando atividades orais que contemplam os conhecimentos adquiridos pelos alunos e auxiliam naqueles que precisam de mais atenção.

A escola é um espaço que proporciona aos estudantes interagir com os bens culturais, como livros e situações do cotidiano escolar, fazendo com que conheçam, compreendam e se apropriem dos conhecimentos do currículo prescrito a partir de suas possibilidades reais. As práticas de recuperação de aprendizagens são essenciais nas escolas e fazem parte do projeto educacional. Cabe, então, implementar políticas públicas para promover a formação continuada de qualidade aos professores, atendendo às necessidades dos estudantes da educação básica

para que todos tenham acesso a uma educação que seja democrática, com equidade e emancipatória.

Por meio dos núcleos de significação analisados, é possível perceber que os sentidos e significados são elementos articulados dialeticamente, um não existe sem o outro. Para compreender os sentidos, é necessário entender o sujeito a partir de suas experiências e vivências, evidenciando a singularidade historicamente construída. Afinal, quando a criança inicia na escola, ela leva consigo seus conhecimentos, sua cultura e suas histórias, competindo ao professor oportunizar a ela a aprendizagem de novos conhecimentos e compreender o seu processo de formação, principalmente daqueles estudantes que precisam de estratégias adaptadas para a recuperação de aprendizagens.

E o papel das políticas públicas em relação à educação é de extrema importância, promovendo a garantia do direito à educação para todas as crianças, independentemente de sua classe social, gênero ou cor. Essas políticas incluem a viabilização de infraestrutura escolar e material pedagógico adequados para atender às necessidades de alunos e professores, bem como a oferta de formação continuada para os docentes, promovendo a troca de experiências e saberes e, consequentemente, o aprimoramento de seus currículos. Assim, a educação não transforma apenas a vida do indivíduo, mas também impacta positivamente toda a sociedade.

Diante disso, é relevante indicar novas pesquisas sobre o tema e desenvolvidas com intuito de que sejam ouvidos professores, gestores e coordenadores de escola, pais, para que as lacunas de aprendizagens sejam identificadas no início do processo de ensino.

A realização desta pesquisa foi de suma importância para minha vida pessoal e profissional. Ao longo de seu processo, com muito estudo e pesquisa, pude desenvolver novos olhares e percepções sobre as falas dos professores, que muitas vezes revelam a sensação de estarem sozinhos nessa caminhada em busca de um ensino de mais qualidade. A cidade de Araquari S/C está em pleno desenvolvimento econômico, percebo então, que é relevante que o poder público amplie e construa novas escolas com uma boa infraestrutura e que seja acessível para todas as crianças. Além de que os professores, mantendo-se atualizados em suas práticas pedagógicas, apresentarão novas ideias, metodologias e estratégias para atender os

estudantes de forma equitativa, promovendo assim para todos os estudantes as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932006000200006>.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Grupo A, 2002. *E-book*. ISBN 9788536313139.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. *E-book*. p.Cover. ISBN 9788536315584. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536315584/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

ARAQUARI. Lei nº 316, de 16 de dezembro de 2020. DISPÕE SOBRE A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO PODER EXECUTIVO MUNICIPAL DE ARAQUARI E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. **Lei Complementar Nº 316/2020**. Araquari, SC, 16 dez. 2020a.

ARAQUARI. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAQUARI. **MATRIZ CURRICULAR DE ENSINO DE ARAQUARI**. ARAQUARI, 2020b.

ARAQUARI. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ARAQUARI. **Instrução Normativa nº 04**, de 10 de agosto de 2023. Araquari, SC. 10 de agosto. 2023.

ARAQUARI. Lei nº 3018, de 24 de junho de 2015. APROVA SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. **Lei Nº 3018/2015**. Araquari, SC, 24 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CONTEÚDO UOL., 2013. **Mapa Araquari**. Disponível https://conteudo.imguol.com.br/c/noticias/2013/10/03/mapa-de-araquari-sc-regiao-sul-1380844809934_300x300.gif. Acesso em 16 jun. 2024.

CORRÊA, Mônica de S. **Criança, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015. *E-book*. ISBN 9788522122578.

ESCOLA MUNICIPAL XXXXX. **Projeto político pedagógico**. Araquari, 2023.

ELLIOTT, Edelnice Hortencia Jorge. **Estudos de Recuperação paralela na proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007 – 2010)**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Rogéria A. **Diversidade, Currículo Escolar e Projeto Pedagógico: A relação família, escola e comunidade**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016. *E-book*. ISBN 9788522123537.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade: Araquari – Índice de desenvolvimento humano e Taxa de escolaridade**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/araquari/panorama> Acesso em 16 jun. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade: Araquari – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e PIB**, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/araquari/panorama> Acesso em 16 jun. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade: Araquari – População**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/araquari/panorama> Acesso em 16 jun. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade: Araquari – Alunos matriculados e Números de docentes** 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/araquari/panorama> Acesso em 16 jun. 2024.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 69-85, abr. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022011000100005>.

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64p. Disponível: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acessado em 08 jul. 2024

LEFÈVRE, Fernando e LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos**. Porto Alegre: EDUCS. Acesso em: 23 jan. 2025. 2003

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*. ISBN 9788524925573

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2014. *E-book*. ISBN 978-85-216-2306-9.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da S. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão**. (Coleção Língua portuguesa na escola). São Paulo: Grupo Autêntica, 2022. *E-book*. ISBN 9786559281817.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L.], v. 15, n. 30, p. 5-16, 30 dez. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/ea153020042148>.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005, 301 p.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Art.Med, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**; Trad. Emani F. da Rosa_3. Cd. Porto Alegre: Art. Med, 2000

SANCHES, Emilia C. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez Editora, 2022. *E-book*. p.58. ISBN 9786555553277.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Letícia Brito da. Estado do conhecimento: **recuperação da aprendizagem e do reforço escolar na rede estadual paulista** (1999 a 2009). 2010. 136 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

VASCONCELOS, Ana Claudia Celice Alves. **Reforço escolar e estudos de recuperação na rede municipal de ensino: o percurso entre o dito e o feito**. 2009. 153 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VOIGT, Jane Mery Richter; ALEXANDRE, Dilma; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Práticas educativas y currículo de educación básica en Brasil: desafíos para los profesores de los años iniciales. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], n. 57, p. 131–142, 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)

Você Professor ou Professora está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Recuperação de Aprendizagens na Proposta Curricular de Araquari S/C: Significações Atribuídas por Docentes no Ensino Fundamental”, coordenada pela mestranda Evelise Miranda Thomaselli Teichert. O objetivo deste estudo é apreender sentidos e significados atribuídos por docentes do ensino fundamental de Araquari/SC sobre o processo de recuperação de aprendizagens.

Como participante desta pesquisa, você irá participar de uma entrevista semiestruturada. Os dados serão coletados, mediante a gravação em áudio, que será transcrita e analisada pelos pesquisadores deste projeto. A sua participação nesta pesquisa acontecerá de 30 a 40 min.

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos mínimos, como algum constrangimento, desconforto, quebra de sigilo em relação às questões propostas, e caso eles venham a ocorrer, você terá toda a assistência necessária do pesquisador responsável no sentido de minimizar os danos que possam ocorrer.

Esta pesquisa tem como benefícios para o processo de melhoria da qualidade da educação em sua escola, assim como em todo o Estado de Santa Catarina. A partir da coleta dos dados, será realizada a análise destes e será elaborado um portal interativo com os resultados da pesquisa, assim como publicações em anais de eventos e em periódicos científicos.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas da entrevista que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária pós assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. A pesquisadora responsável por esta investigação é a mestranda Evelise Miranda Thomaselli Teichert, contato pelo telefone (47) 997365268, no e-mail evelise.teichert@univille.br

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que está impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você, participante.

Mestranda Evelise Miranda Thomaselli Teichert

Pesquisadora Responsável

Consentimento de Participação. Euconcordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada “Recuperação de Aprendizagens na Proposta Curricular de Araquari S/C: Significações Atribuídas por Docentes no Ensino Fundamental”, conforme informações contidas neste TCLE.
Joinville, ____/____/____.

Assinatura do participante

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS NA PROPOSTA CURRICULAR DE ARAQUARI S/C: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR DOCENTES NO ENSINO

Pesquisador: EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71452823.0.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.483.437

Apresentação do Projeto:

Conforme o Parecer Consubstanciado 6.250.091.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o Parecer Consubstanciado 6.250.091.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o Parecer Consubstanciado 6.250.091. A pesquisadora responsável apresentou os riscos da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme o Parecer Consubstanciado 6.250.091.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme o Parecer Consubstanciado 6.250.091. A pesquisadora responsável apresentou a carta de anuência da Secretaria de Educação do município de Araquari.

Recomendações:

Após finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC Continuação do Município de Joinville

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS NA PROPOSTA CURRICULAR DE ARAQUARI S/C: SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS POR DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL", de CAAE

"71452823.0.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pela pesquisadora "EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2182245.pdf	09/10/2023 15:58:47		Aceito
Outros	Carta_Resposta.docx	13/09/2023 23:26:39	EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Atualizada.pdf	13/09/2023 23:13:16	EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

Continuação do Parecer: 6.483.437

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apendice_1_TCLE.pdf	31/08/2023 16:24:43	EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT	Aceito
Folha de Rosto	Projeto_Folha_de_rostoassinada.pdf	19/07/2023 15:08:43	EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	18/07/2023 21:20:06	EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	18/07/2023 21:18:08	EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	18/07/2023 21:16:25	EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT	Aceito
Outros	Apendice_2_Roteiro_de_Entrevista.pdf	18/07/2023 21:15:02	EVELISE MIRANDA THOMASELLI TEICHERT	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 03 de Novembro de 2023

Assinado por:

Marcia Luciane Lange Silveira (Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 10/03/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Evelise Miranda Thomaselli Teichert

Orientador: Professora Doutora Jane Mery Richter Voigt

Coorientador: _____

Data de Defesa: 26/02/2025

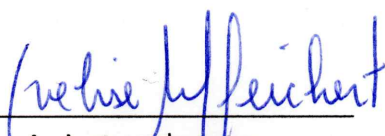
Título: Sentidos e significados atribuídos por professores dos anos iniciais ao processo de recuperação de aprendizagens previsto no currículo da rede municipal de Araquari/SC

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville – Univille Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Mestrado em Educação

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.


Assinatura do autor

Joinville, 10/03/2025
Local/Data