

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dhietelly Morghana Almeida Santos

**RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS:
conexões entre discursos**

Porto Alegre
2024

Dhietelly Morghana Almeida Santos

**RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS:
conexões entre discursos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Renata Sperrhake

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Dhietelly Morghana Almeida
RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: conexões entre
discursos / Dhietelly Morghana Almeida Santos. --
2024.
151 f.
Orientador: Renata Sperrhake.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Recomposição das Aprendizagens. 2. Estudos
Foucaultianos. 3. Discurso. I. Sperrhake, Renata,
orient. II. Título.

Dhietelly Morghana Almeida Santos

**RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS:
conexões entre discursos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 dez. 2024

Prof^a. Dra. Renata Sperrhake – Orientadora

Prof^a. Dra. Graciele Marjana Kraemer - PPGEDU/UFRGS

Prof^a. Dra. Camila Alves de Melo – UFG

Prof^a. Dra. Darlize Teixeira de Mello - PPGEDU/ULBRA

Dedico esta pesquisa aos meus alunos do Maternal, Pré e 3º ano, minhas três primeiras turmas como professora titular.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral mapear os discursos que produzem a Recomposição das Aprendizagens antes e após a pandemia e traçar uma rede de relações e conexões entre estes discursos. Esta pesquisa assume um caráter qualitativo e exploratório. Como referencial teórico-analítico, utiliza-se os estudos de Michel Foucault, principalmente o conceito de discurso elaborado pelo autor. Esta pesquisa também se inspirou no recurso analítico Rede Documental, elaborado por Goulart (2018). O material empírico é composto por produções acadêmicas, documentos do terceiro setor, discurso midiático no campo educacional e organizações de cooperação internacional que tematizam a Recomposição das Aprendizagens. A partir desta empiria, foi realizado um exame sobre os discursos que produzem a Recomposição das Aprendizagem, sublinhando que esses discursos vêm de lugares muito específicos e que produzem uma verdade na educação e que, a partir dela, condutas são incitadas para uma melhoria do cenário educacional pós-pandemia. Como resultados, foi visto que a Recomposição das Aprendizagens se divide em dois grandes discursos, sendo eles: 1) crise na aprendizagem na qual circulam discursos sobre indicadores educacionais, avaliações externas, necessidade da Recomposição das Aprendizagens e a produção de risco; 2) crise no ensino, que conecta os discursos da formação de professores, metodologias ativas, priorização curricular, Base Nacional Comum Curricular e aceleração curricular. Conclui-se que a Recomposição das Aprendizagens não pode ser vista com um olhar de “salvacionismo pedagógico” (Veiga-Neto, 2012), mas também não se pode negar que ela produz efeitos no cenário educacional.

Palavras-chave: Recomposição das Aprendizagens. Discurso. Estudos Foucaultianos. Rede Documental.

ABSTRACT

The present work has the general objective of mapping the discourses that produce the Recovery of Learning before and after the pandemic and tracing a network of relationships and connections between these discourses. This qualitative, exploratory research draws on Michel Foucault's theoretical framework, particularly his concept of discourse. Additionally, it utilizes Goulart's (2018) Documental Network analysis tool. The empirical material consists of academic publications, third-sector documents, educational media discourse, and international cooperation organizations focused on Recovery of Learning. Based on this empirical material, an examination of the discourses that produce the Recovery of Learning was carried out, emphasizing that these discourses come from very specific places and how they produce a truth in education and that, based on it, conducts are encouraged to improve the post-pandemic educational scenario. As a result, it was seen that the Learning Recovery is divided into two major discourses: 1) Learning Crisis, focusing on educational indicators, external assessments, necessity of Recovery of Learning and risk production; and 2) Teaching Crisis, encompassing teacher training, active methodologies, curriculum prioritization, and acceleration. It is concluded that Recovery of Learning cannot be viewed solely through a 'pedagogical salvationism' lens (Veiga-Neto, 2012), yet its impact on the educational landscape cannot be denied

Keywords: Recovery of Learning. Discourse. Foucaultian Studies. Documentary Network.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos	13
Figura 2 - Esquema representativo dos “três Foucault” a partir dos critérios ontológicos	20
Figura 3 - Definições de Poder em Michel Foucault	23
Figura 4 - Esquema didático da problematização como modo de olhar para a Recomposição das Aprendizagens	29
Figura 5 - Fontes para a produção de dados empíricos	42
Figura 6 - Retrospectiva: como foi o ano de 2022 na Educação?	45
Figura 7 - Esquema com palavras-chave vinculadas à recomposição da aprendizagem na revista Nova Escola.....	46
Figura 8 - Figura com o título do documento, autoria e ano de publicação	48
Figura 9 - Conceitualização de recuperação escolar e recomposição da aprendizagem de acordo com o Instituto Nova Escola	61
Figura 10 - Diferença entre recuperação e Recomposição das Aprendizagens e acordo com o Instituto Nova Escola	62
Figura 11 - Relatório “The state of the global education crisis: a path to recovery” (O estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação)	67
Figura 12 - Reportagens que disseminam uma ideia de crise na educação	70
Figura 13 - Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021	73
Figura 14 - Vídeo “Recomposição: uma resposta à pandemia”	75
Figura 15 - Reportagens que abordam a Recomposição das Aprendizagens	76
Figura 16 - Levantamento internacional “Recomposição das Aprendizagens em contextos de crise”	80
Figura 17 - Representação dos fios tecidos na rede documental	86
Figura 18 - Reportagem - “Recomposição de aprendizagem na Bahia passa por nivelamento de alunos, aponta secretária de Educação”	93
Figura 19 - Reportagem - “Seduc inicia projeto de Recomposição da Aprendizagem para melhoria de índices educacionais”	94

Figura 20 - Habilidades essenciais para Recomposição das Aprendizagens em Língua Portuguesa - 1º ano do Ensino Médio - Secretaria de Educação do Mato Grosso....	112
Figura 21 - Representação dos fios tecidos na rede documental	120
Figura 22 - Reportagem sobre a exposição da nota obtida no IDEB pela escola na fachada da instituição	121
Figura 23 - Reportagem sobre distribuição do ICMS e o desempenho da educação.....	122
Figura 24 - Reportagem sobre premiação de escolas por bom desempenho em avaliação externa	122
Figura 25 - Rede documental da Recomposição das Aprendizagens	135
Figura 26 - Percentual de alfabetização nos anos 2019, 2021 e 2023	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos capítulos da dissertação	13
Quadro 2 - Organização das seções do capítulo	17
Quadro 3 - Lista com título e ano de livros escritos por Michel Foucault	18
Quadro 4 - Critérios metodológicos para a organização da literatura foucaultiana ...	19
Quadro 5 - Domínios Foucaultianos	21
Quadro 6 - Definições de Governo, governo e governamentalidade	24
Quadro 7 - Material empírico caracterizado como de primeira mão	34
Quadro 8 - Trabalhos localizados na revisão bibliográfica	44
Quadro 9 - Mapeamento nacional do uso do termo Recomposição das Aprendizagens	50
Quadro 10 - Eixos analíticos e articuladores dos discursos e/ou "fios discursivos" que produzem a rede documental	54
Quadro 11 - Vinculações feitas entre qualidade e avaliação por três organizações internacionais com base em Dourado, Oliveira e Santos (2007)	105
Quadro 12 - Como definir o que é prioritário ou não a partir da empiria	111
Quadro 13 - Os 10 princípios da Educação Acelerada	119
Quadro 14 - Síntese dos discursos que formam a Recomposição das Aprendizagens	133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	17
2.1 UM PANORAMA GERAL DOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS.....	18
2.2 AJUSTANDO O FOCO: O PODER-SABER.....	22
2.3 HISTÓRIA DO PENSAMENTO, PROBLEMATIZAÇÃO E JOGOS DE VERDADE.....	27
3 ESPIANDO O PORÃO DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: COMO SE CHEGOU NA EMPÍRIA?.....	32
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E A ANÁLISE DO DISCURSO DE INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA.....	35
3.2 PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	42
3.2.1 Produção acadêmica no campo educacional: Revisão bibliográfica	43
3.2.2 Discurso midiático no campo educacional: a escolha da Revista Nova Escola. 46	
3.2.3 Terceiro setor e organizações de cooperação internacional.....	48
4 DO QUE ESTAMOS FALANDO QUANDO FALAMOS EM RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS? INICIANDO O DEBATE A PARTIR DE UM MAPEAMENTO NACIONAL	51
5 RECUPERAÇÃO X RECOMPOSIÇÃO: ENTRE O ESGOTAMENTO E A BUSCA POR OUTROS TERMOS.....	58
6 ENTRE A NECESSIDADE DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS, A CRISE NA EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE RISCO: TRAÇANDO MAIS TRÊS FIOS NA REDE	66
6.1 RECOMPOR AS APRENDIZAGENS COMO RESPOSTA A UMA CRISE EDUCACIONAL	66
6.2 RECOMPOR É PRECISO? A NECESSIDADE DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	73
6.3 RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UMA RESPOSTA NOVA OU ANTIGA?... 81	
6.4 A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A PRODUÇÃO DE RISCO	83
7 CRISE NOS DADOS DE APRENDIZAGEM: ENTRE NÚMEROS E AVALIAÇÕES.....	89
7.1 AVALIAÇÕES VISIBILIZAM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO?	98
7.1.1 Avaliação e qualidade nas organizações internacionais	104
8 O QUE É “ESSENCIAL”? CONTINUUM CURRICULAR, PRIORIZAÇÃO E ACELERAÇÃO	109
8.1 ACELERAÇÃO CURRICULAR: BREVES CONSIDERAÇÕES DE CASOS INTERNACIONAIS.....	118

9 O ESFORÇO DOCENTE, A RESPONSABILIZAÇÃO, O CANSAÇO E A FORMAÇÃO CONTINUADA	122
10 A CONEXÃO ENTRE OS DISCURSOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	140

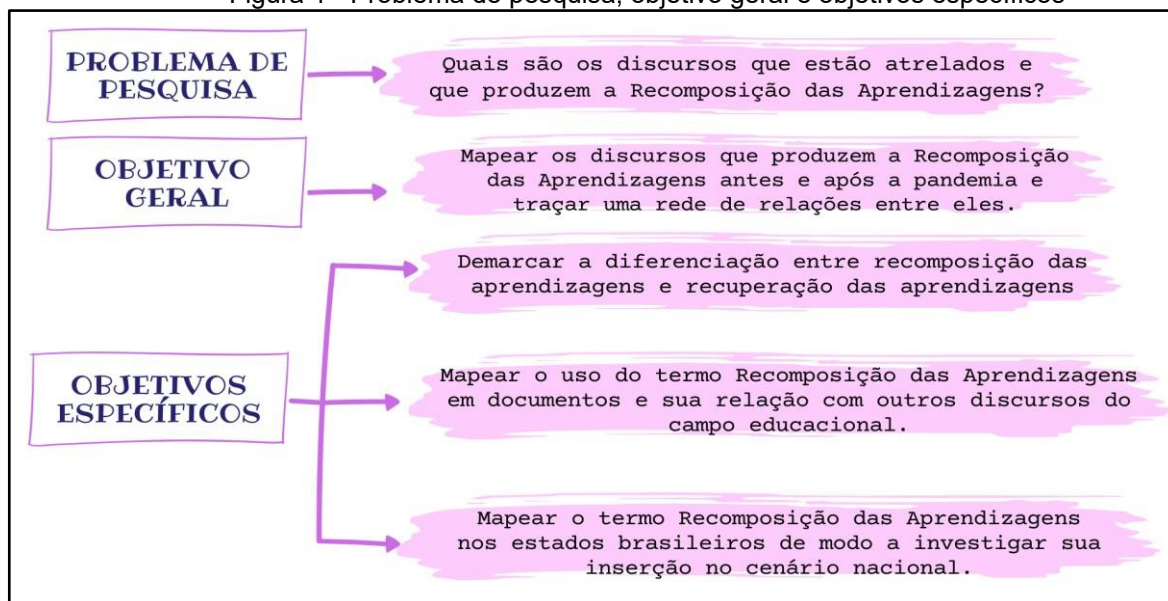
1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como temática a Recomposição das Aprendizagens. O referido conceito passa a circular no Brasil de maneira mais intensa a partir de 2021, sendo ele produzido sob medida para esta época. 2020 é ano no qual ocorreu uma crise sanitária e humanitária que assolou o planeta: a pandemia do Covid-19¹. Ou seja, a Recomposição das Aprendizagens é uma resposta, no nível educacional, à pandemia. Em linhas gerais, a Recomposição da aprendizagem visa proporcionar conhecimentos aos quais os estudantes não tiveram oportunidade de ter acesso no período em que as escolas estiveram de portas fechadas durante a pandemia. No Brasil, por exemplo, conforme o relatório elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2021), o fechamento das escolas por conta da pandemia durou 178 dias.

Com um olhar “apressado”, é quase que involuntário olhar para a Recomposição das Aprendizagens e encará-la de maneira superficial. Porém, a atitude metodológica adotada por esta pesquisa, é a de “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (Foucault, 1981, p. 3). E é por isso que se justifica a importância e relevância desta pesquisa. O que o leitor encontrará neste trabalho não será uma descrição da Recomposição das Aprendizagens, mas sim a tentativa de mapear discursos que estão atrelados à Recomposição das Aprendizagens e que, portanto, a produzem. Na sequência, o leitor encontrará uma figura (Figura 1) que busca explicitar o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

¹ A pandemia do Covid-19 foi uma crise sanitária mundial que ocorreu no ano de 2020.

Figura 1 - Problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos



Fonte: elaborado pela autora.

Além desta introdução e das referências, este projeto de pesquisa está organizado da seguinte maneira, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Resumo dos capítulos da dissertação

Nº do capítulo	Título do Capítulo	Resumo
2	Referencial teórico-metodológico	Neste capítulo são apresentados tanto o referencial teórico, quanto a perspectiva metodológica adotada. Primeiro, é apresentado um panorama geral da obra foucaultiana, de modo a localizar o leitor no viés desta pesquisa. Após, são apresentados conceitos importantes para a pesquisa, como poder, saber, verdade, problematização e a rede documental.
3	Espiando o porão da Recomposição das Aprendizagens	Este capítulo, que também é metodológico, apresenta a ideia de “espiar os porões”, proposta por Veiga-Neto (2012). Ou seja, olhar para além da superfície de uma temática. Também é feita a caracterização da pesquisa, que assume um caráter qualitativo e que tem como ferramenta metodológica a análise monumental. Por último, é apresentada produção do material empírico, que parte de três setores: produção acadêmica, documentos do terceiro setor, discurso midiático no campo educacional e organizações de cooperação internacional.

4	Do que estamos falando quando falamos em Recomposição das Aprendizagens? Iniciando o debate a partir de um mapeamento nacional	Neste capítulo, para inaugurar as discussões sobre Recomposição das Aprendizagens, é realizado um mapeamento pelo Brasil, que visibilizou que todas as unidades federativas, de uma forma ou de outra, abordam a Recomposição das Aprendizagens, ou seja, esta é uma temática bastante disseminada no Brasil.
5	Recuperação x Recomposição: Entre o esgotamento e a busca por outros termos	É traçado um breve histórico do uso do termo “recuperação”, problematizando sua interdição em um cenário pós-pandêmico. São expostas as definições de recuperação e recomposição.
6	Entre a necessidade da Recomposição das Aprendizagens, a crise na educação e a produção de risco: traçando mais três fios na rede	Neste capítulo, começa a ser introduzida a ideia de crise na educação, partindo de uma linha mais filosófica através de Hannah Arendt. É mostrado como a ideia de crise traz consigo uma necessidade/urgência de recompor as aprendizagens e a produção de um risco caso estas aprendizagens não aconteçam.
7	Crise nos dados de aprendizagem: entre números e avaliações	Mais uma vez a ideia de crise é abordada, mas agora, dando ênfase no discurso de uma suposta crise nos dados de aprendizagem, que precisam ser visibilizados através de indicadores educacionais, que são produzidos pelas avaliações em larga escala e que traduzem o estado da educação em números.
8	O que é “essencial”? <i>Continuum Curricular</i> , priorização e aceleração	Neste capítulo tem lugar uma breve discussão sobre currículo, as relações de poder que conduzem o currículo, a força que a BNCC possui no momento de priorizar determinadas habilidades em detrimento de outras e, tudo isso, tem como objetivo final a aceleração deste currículo.
9	O esforço docente, a responsabilização, o cansaço e a formação continuada	É feita uma reflexão sobre um dos eixos mais intrigantes da Recomposição das Aprendizagens: a formação de professores. Apesar da sua importância, é visto que a ênfase na formação continuada acaba acarretando no esgotamento docente.
10	A conexão entre os discursos: considerações finais	Por fim, são apresentados os discursos que formam a Recomposição das Aprendizagens, apresentando uma representação visual da rede discursiva. Também são feitas reflexões sobre as possibilidades da Recomposição das Aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, ao concluir esta parte introdutória, é de suma importância salientar que este trabalho está entrelaçado por algumas questões, que serão descritas neste parágrafo. Primeiramente, devido à escassez de literatura que apresente um embasamento teórico mais robusto sobre a temática da Recomposição das

Aprendizagens, este trata-se de um trabalho exploratório, buscando alguns indícios que culminem em uma compreensão mais aprofundada sobre a temática. Não se pretende que este trabalho inaugure as discussões acadêmicas sobre a temática da Recomposição das Aprendizagens, contudo, ele é um dos primeiros a tomá-la a partir de uma problematização dos discursos que a constituem.

Ao passo que esta dissertação é exploratória, ela não deixa de desenvolver uma compreensão teórico-analítica. Ela assume este caráter porque não se trata de um texto que apenas busca descrever a recomposição da aprendizagem, mas sim um exame sobre os discursos que compõem a recomposição da aprendizagem, sublinhando que esses discursos vêm de lugares muito específicos e que produzem uma verdade na educação e que, a partir dela, condutas são incitadas para uma melhoria do cenário educacional pós-pandemia. Apesar da neutralidade não ser o objetivo desta dissertação, não se pretende fazer juízo de valores sobre a Recomposição das Aprendizagens, em uma polarização entre bom e ruim, mas sim problematizar as práticas para melhor compreender o presente.

O parágrafo anterior foi escrito na intenção de servir como um tipo de chave de leitura para esta dissertação, instigando um olhar crítico do leitor ao refletir sobre a temática. Finalizada esta introdução, passa-se ao referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Foucault lançou esse olhar sobre diversas temáticas, saberes e práticas, indo da psiquiatria à medicina empírica, do pensamento antigo ao neoliberalismo, das prisões à sexualidade. Entretanto, poucos comentários efetivamente direcionaram-se à educação e, talvez nada, às políticas educacionais. Assim sendo, assume-se aqui o risco desta transposição ou desta “aplicação” de noções foucaultianas a campos distintos daqueles por ele indicados, risco este já assumido por diversos outros pesquisadores, partindo da premissa de que políticas educacionais, assim como todo ato político, mas não somente este, instauram-se em meio a complexas redes discursivas, que apoiam e são apoiadas por práticas sociais e institucionais, que, em conjunto, fazem emergir uma realidade e sua verdade (Esquinsani, Dametto, 2016, p. 579)

Levar em consideração que Michel Foucault teceu poucos comentários sobre a educação em sua obra, entende-se que este fato aponta para uma cautela necessária ao buscar no filósofo ferramentas analíticas para uma pesquisa dentro desse campo. Ciente de que esta possa ser uma jornada arriscada, ainda assim, a teorização foucaultiana parece fornecer uma grade de inteligibilidade produtiva para a pesquisa aqui proposta, tomando os devidos cuidados diante dos possíveis abusos interpretativos da obra do autor.

Michel Foucault é um autor produtivo. Quando, neste campo, utiliza-se o termo produtividade, convém frisar que “[...] esta palavra não implica um juízo de valor, mas tão somente dizer que ‘produz alguma coisa’” (Veiga-Neto, 2004, p. 52). Foucault é um autor produtivo no campo da educação, e as crescentes pesquisas que se debruçam a utilizar seus conceito-ferramentas apontam quantitativamente para isso. No entanto, tal como é sinalizado na literatura, faz-se necessário observar alguns cuidados para que não se tome o autor como “pau pra toda obra”, como alertam Veiga-Neto e Rech (2014). Nesse sentido, o presente capítulo visa apontar como os conceitos advindos dos estudos foucaultianos podem ser produtivos para esta pesquisa, ou seja, como estes conceitos podem ajudar a produzir alto em relação ao tema de investigação. Para isso, este capítulo está organizado conforme sintetizado no Quadro 2.

Quadro 2 - Organização das seções do capítulo

Seção 2.1	Apresentação de um panorama geral dos estudos foucaultianos sublinhando a tripartição da obra do autor, listando algumas de suas pesquisas e destacando os domínios do ser-saber, ser-poder e ser-consigo.
Seção 2.2	Nesta seção, o foco será ajustado para a relação poder-saber, discutindo os conceitos de poder, saber, passando pelo governo, governmentação, governamentalidade, biopolítica, verdade, pois são estes conceitos que ajudam na compreensão da obra do autor.
Seção 2.3	Discussão sobre a história do pensamento, conceitualização do que significa problematização aos moldes de Michel Foucault, apresentação de um esquema didático de como a problematização atua nesta pesquisa e, por último a apresentação de uma ferramenta que auxilia a composição da dissertação, a rede documental, elaborada por Goulart (2018).

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1 UM PANORAMA GERAL DOS ESTUDOS FOUCAULTIANOS

Michel Foucault. Desconcertante. Enigmático. Essas são duas características atribuídas ao filósofo francês Michel Foucault. Um autor que desconcerta, por Charles Taylor, e um enigma, por Stephen Ball e James Marshall (Veiga-Neto, 2007, p. 21). Estas duas características fazem jus ao pensamento foucaultiano: um filósofo “[...] que recusou, até para si mesmo, as noções de autor e obra” (Veiga-Neto, 2004, p. 38). Em que pese a complexidade da teorização construída pelo autor, em sua herança intelectual é possível encontrar uma grade de inteligibilidade que traz possibilidades para problematizar o presente. Ele é um autor que trabalha com a verdade localizada em um tempo (Veyne, 2009). A afirmação de Foucault (2014), citada abaixo, demonstra isso:

Meu papel - mas este é um termo muito pomposo - é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas (Foucault, 2014, p. 288).

A partir das lentes foucaultianas, enxerga-se a história sempre como provisória, contingente e mutável (Veiga-Neto, 2007), indo de encontro a uma ideia que proponha

que “as coisas sempre foram assim”. A possibilidade de as coisas serem como são é sempre histórica: “[...] as coisas poderiam ter sido de outro modo e também podem ser de outro modo. Por isso, suas investigações estão marcadas por uma pegada histórica e, a um tempo, tanto política como ética” (Castro, 2018, p. 18). Assim sendo, a teorização foucaultiana leva a problematizar o presente, compreendendo que as questões que vão surgindo ao longo da caminhada não possuem respostas definidas *a priori* e muito menos *a posteriori*. A analítica em Foucault “[...] não acusa nem lastima, uma vez que isso significa pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria” (Veiga-Neto, 2007, p. 26).

Há várias vias pelas quais se pode abordar Michel Foucault. Nesta pesquisa, pretende-se guiar o leitor da maneira mais didática possível, dentro dos limites da própria complexidade da teorização foucaultiana. Mesmo assim, busca-se aqui, de maneira até mesmo um pouco ousada, garimpar algumas separações didáticas, que se entrelaçam, uma vez que o melhor jeito de começar a compreender Foucault parece ser através de uma visão mais panorâmica de sua obra.

Como afirmou Veiga-Neto (2007), é problemático tentar enquadrar Foucault, ou sistematizar sua obra, dado que que isso sequer faz muito sentido, posto que este é considerado um filósofo não sistemático. No entanto, é “[...] bastante útil marcar sua posição por aproximações e distanciamentos, descrevê-la e estudá-la por contraste com outros pensamentos e outras perspectivas” (Veiga-Neto, 2007, p. 23). É comum falar em “três Foucault”, na tentativa de “agrupar” as seguintes obras (Quadro 3):

Quadro 3 - Lista com título e ano de livros escritos por Michel Foucault

Obra	Ano
História da Loucura	1961
O Nascimento da Clínica	1963
As Palavras e as Coisas	1966
A Arqueologia do Saber	1969
A Ordem do Discurso	1970

Vigiar e Punir	1975
História da sexualidade I: A vontade de saber	1976
História da sexualidade II: O uso dos prazeres	1984
História da Sexualidade III: O cuidado de si	1984

Fonte: elaborado pela autora.

Essas obras são comumente separadas de duas maneiras: seguindo critérios metodológicos ou cronológicos, sendo que este último separa as obras a partir de seus anos de publicação, ou seja, as décadas de 60, 70 e 80 - delimitadas pelo degradê da cor roxa no Quadro 3. Com relação aos critérios metodológicos, a organização fica da seguinte forma (Quadro 4):

Quadro 4 - Critérios metodológicos para a organização da literatura foucaultiana

Arqueologia	Genealogia	Ética
- História da Loucura; - O Nascimento da Clínica; - As Palavras e as coisas; - A Arqueologia do Saber.	- A Ordem do Discurso; - Vigiar e Punir; - História da sexualidade I: A vontade de saber.	- História da sexualidade II: O uso dos prazeres; - História da Sexualidade III: O cuidado de si.

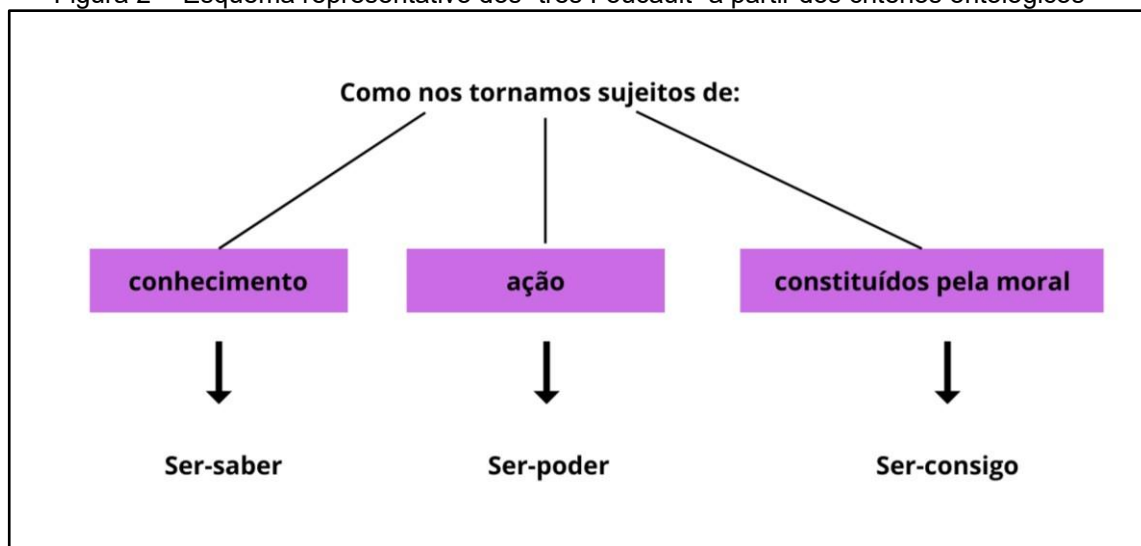
Fonte: elaborado pela autora.

Com relação a estas duas separações citadas, Veiga-Neto (2007) alerta para algumas críticas. Primeiro, o autor provoca afirmando que essas organizações sugerem que Michel Foucault, nos estudos de uma vida, percorreu uma sequência cronológica, inviabilizando as rupturas presentes em sua obra. Essa categorização do pensamento de Foucault indica que a teorização foucaultiana se encerra em cada fase apresentada, sem a possibilidade de incorporação de conceitos à fase anterior. Além disso, o autor comenta que há um aparente abandono da arqueologia nessas categorizações, questão muito discutida na área. Além do mais, ainda é discutível tomar a arqueologia e a genealogia como métodos, em seu sentido restrito, como essas categorizações sugerem. Em suma, Veiga-Neto (2007) apresenta essas duas

formas de categorizações como elas se encontram no mundo, para que o leitor avalie, posteriormente, uma outra forma de abordar a obra foucaultiana.

“Enfim, quanto mais se adentra na obra foucaultiana, vai ficando cada vez mais difícil aceitar essa periodização convencional” (Veiga-Neto, 2007, p. 39). Ao que parece, uma alternativa mais viável, quando se tenta didatizar o pensamento de Foucault, é a produzida por Miguel Morey (1991) que, apesar de também organizar a produção intelectual do filósofo em três partes, começa de um outro ponto: pela ontologia do presente, visto que esta possui uma centralidade na obra do filósofo. Na explicação de Veiga-Neto (2007), a ontologia do presente se trata de um deslocamento da questão “quem somos nós?” (questão kantiana) para “que se passa com nós mesmos?” (questão nietzschiana). Nesse prisma, interessa questionar como foi possível ser o que se é, entendendo a verdade como histórica e contingente, para depois retornar para aquilo que somos, sujeitos carregados de uma historicidade. Para Veiga-Neto (2007), essa parece ser a divisão mais satisfatória encontrada até o momento. A Figura 2 esquematiza essa divisão.

Figura 2 - Esquema representativo dos “três Foucault” a partir dos critérios ontológicos



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Veiga-Neto (2007).

Nesta divisão, na qual os domínios são marcados pelo “ser”, as obras são distribuídas da seguinte forma (Quadro 5):

Quadro 5 - Domínios Foucaultianos

Ser-saber	Ser-poder	Ser-Consigo
- História da Loucura; - O Nascimento da Clínica; - As Palavras e as Coisas; A Arqueologia do Saber.	- História da Loucura; - Vigiar e Punir; - A Ordem do Discurso.	- História da Loucura; - História da Sexualidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Veiga-Neto (2007).

Essa divisão mostra, portanto, a constituição de um sujeito de conhecimento, de ação sobre os outros e de ação moral sobre si próprio. Nessa abordagem, por mais que ela seja apenas didática, é preservado o entendimento que quando se trata do pensamento foucaultiano, não se trata de barreiras fixas. É por isso que Veiga-Neto (2007) propõe que se utilize o termo “domínios foucaultianos” ao invés de fases ou eixos, uma vez que estas duas últimas palavras podem trazer a ideia de sucessão temporal e aglutinadora da obra do filósofo.

Para localizar o leitor, é nessa última perspectiva que esta pesquisa está inserida: a de considerar os critérios ontológicos para tripartição dos domínios foucaultianos. Mais especificamente, esta pesquisa pretende circular pelos domínios do ser-saber e do ser-poder.

2.2 AJUSTANDO O FOCO: O PODER-SABER

Não sou de forma alguma um teórico do poder. Eu diria que o poder, em última instância, não me interessa como questão autônoma e se, em várias ocasiões fui levado a falar da questão do poder, é na medida em que a análise política que era feita dos fenômenos do poder não me parecia ser capaz de dar conta desses fenômenos mais sutis e mais detalhados que quero evocar ao colocar a questão do dizer verdadeiro sobre si mesmo. (Foucault, 1983 *apud* Weizenmann, 2013, p. 7).

Michel Foucault, como ele mesmo afirmava, não era um teórico do poder. Veiga-Neto (2007, p. 122) advoga que “apesar de toda a tematização em torno do poder, a preocupação de Foucault não era a de construir propriamente uma teoria do

poder, mas, sim, uma analítica do poder”. Na perspectiva foucaultiana, em todas as sociedades há relações de poder e, em virtude disso, as questões sobre o poder circulam pela sua obra.

Em uma análise genealógica - que investiga o poder em sua historicidade -, Foucault ajusta ainda mais as lentes ao olhar para o poder e o enxerga de uma maneira microscópica. A partir dessa análise aparecem os micropoderes, que são examinados pela microfísica do poder e exercidos de maneira pulverizada, sendo um de seus efeitos a produção de saberes (Veiga-Neto, 2007). Foucault percebe que “[...] os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ uma vontade de poder”, e, ainda, que “[...] os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (Veiga-Neto, 2007, p. 115). Nas palavras de Foucault (2015):

A que se deve obedecer, a que coação estamos submetidos, como, de um discurso a outro, de um modelo a outro, se produzem efeitos de poder? Então, é toda essa ligação do saber e do poder, mas tomando como ponto central os mecanismos de poder, é isso, no fundo, o que constitui o essencial do que eu quis fazer, quer dizer, isto não tem nada a ver com o estruturalismo, e se trata, sem dúvida nenhuma, de uma história - bem sucedida ou não, não me cabe julgar -, de uma história dos mecanismos de poder e da maneira como eles se engrenaram (Foucault, 2015, p. 221222).

Cabe salientar que nessa perspectiva, poder não é sinônimo de violência. Enquanto a violência é destrutiva, o poder é compreendido em sua produtividade, na medida que produz algo. De acordo com Esquinsani e Dametto (2016, p. 587) “ao promover uma crítica do poder, Foucault inova ao propor a positividade de sua ação, não se alinhando a diversas leituras que salientam tão somente as propriedades restritivas e violentas do poder”. O “[...] poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e como natural, necessário” (Veiga-Neto, 2007, p. 117). O poder em si não existe, existem práticas em que ele atua capilarmente, como Foucault (2007, p. 274) afirma, “[...] “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação [...]. O poder não se aplica, mas sim, atravessa os sujeitos nas malhas de poder” (Veiga-Neto, 2007).

Para Foucault, o poder não emana de um centro (nem do Estado). Ele se desloca de uma ideia do Estado como articulador de um poder geral, ou como fonte central desse poder (Veiga-Neto, 2007). Foucault entende que o Estado é uma “[...] matriz de individualização ‘sobre’ a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações. O poder se exerce no Estado, mas não se deriva dele [...]” (Veiga-Neto, 2007, p. 118). Para Foucault, a relação entre Estado e sujeito se constitui na libertação da individualização imposta, buscando novos tipos de subjetividades. A Figura 3 sintetiza e traz mais algumas ideias relacionadas ao conceito de poder em Michel Foucault.

Figura 3 - Definições de Poder em Michel Foucault



Fonte: elaborado pela autora.

O poder pode ser entendido como a ação sobre ações e, de acordo com o filósofo, a manifestação do poder pode ser observada na vontade de poder, na vontade de gerenciar as ações alheias, de modo a governá-las. Uma das faces do poder é exercida, portanto, no governo de si e dos outros (Veiga-neto, 2007). Governo, nesse caso, trata-se de “dirigir as condutas de indivíduos ou pequenos grupos humanos: governar as crianças, as mulheres, a família, etc.” (Veiga-Neto, 2007, p. 121). A partir da apropriação pelo Estado das práticas de

governo, produziu-se relações de poder governamentalizadas, sendo esse caráter governamental do Estado denominado governamentalidade, tudo isso em resumo de um longo processo histórico. Essas discussões sobre governo, governo, governamentalidade podem ficar um pouco abstratas, sendo assim, o Quadro 6 busca auxiliar esse entendimento, a partir de Veiga-Neto (2002) e Foucault (2007).

Quadro 6 - Definições de Governo, governo e governamentalidade

Governo	Governo	Governamentalidade
Ação ou ato de governar. Pode ser confundido com uma instância governamental, o que gera ambiguidade, uma vez que a palavra governo não parece dar conta semanticamente dos significados foucaultianos a ela atribuídos.	É o termo sugerido por Veiga-Neto para substituir o termo governo quando este é aplicado no sentido de ação ou ato de governar.	Ferramenta analítica para estudar a maneira como se conduz a conduta dos sujeitos. Alvo: população Principal forma de saber: economia política Instrumentos técnicos essenciais: dispositivos de segurança

Fonte: organizado pela autora.

Essas definições foram expostas de maneira mais sucinta porque o que importa, para esta pesquisa, é avançar sublinhando mais alguns aspectos em relação ao saber, ao qual, conforme adianta Veiga-Neto (2007), assim como o poder, é difícil encontrar uma definição fechada em Foucault.

Michel Foucault entende o conhecimento como um acontecimento articulado ao poder, não como uma faculdade humana (Veiga-Neto, 2007). Para compreender um pouco melhor o saber, é preciso também discernir o conceito formulado por Thomas Popkewits (1994): a epistemologia social. Nessa epistemologia, que é radicalmente histórica, o conhecimento e o interesse por formas de conhecimento não são naturais (Veiga-Neto, 2007). Para Foucault, o saber é uma construção histórica produtora de verdades, e a verdade emerge a partir das possibilidades de um tempo histórico. Por fim, é importante citar que o saber “[...] se estabelece se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso” (Veiga-Neto, 2007, p. 128). De acordo com Ghisleni, Munhoz e Giongo

(2016, p. 553) “o saber é movido por uma vontade de poder e este exige o conhecimento daqueles que devem ser governados”.

Tendo feito estas relações entre poder e saber, pode-se avançar para “um novo tipo de governamentalidade” (Revel, 2005, p. 26): a biopolítica. O conceito de biopoder está vinculado à “tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo” (Foucault, 2010, p. 201). Essa tomada de poder está dividida entre poder disciplinar (corpo individual) e biopolítica (espécie humana). Neste último surge a população, que é “[...] entendida tanto como sujeito quanto como objeto dos mecanismos de saber-poder. Objeto, pois é sobre ela que se age; é ela o alvo. Sujeito, pois é ela que deve assumir tal ou qual comportamento, este ou aquele modo de ser” (Santos; Sperrhake; Melo, 2022, p. 369).

A biopolítica se ocupa em governar as populações “[...] na medida em que elas se tornam preocupações políticas” (Revel, 2005, p. 26). Este conceito é interessante para pensar o campo educacional no contexto pós-pandêmico, porque o fechamento das escolas acarretou em lacunas na aprendizagem, culminando em uma preocupação política. Entre diversos percalços, contradições, resistências e possibilidades, aparece no cenário educacional a recomposição da aprendizagem, uma intervenção no nível do homem-espécie, buscando, a partir da recomposição, governar as ações da população escolar no que diz respeito às suas aprendizagens. Para esta pesquisa, também é importante o conceito de verdade. A verdade está vinculada ao poder, uma vez que para Foucault (2007, p. 14) “verdade é poder”. Em Foucault, não se trata de descobrir uma “verdade mais verdadeira” ou “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou fazer aceitar” (Foucault, 2007, p. 13) mas, sim, investigar como determinada verdade foi produzida historicamente em diferentes instâncias, considerando “[...] o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Foucault, 2007, p. 13). Para Foucault (2007, p. 12), “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]”, “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de seu poder”. Algumas características da verdade que podem ser citadas são que ela circula pelo discurso

científico, econômico, político, educacional, midiático, sendo “[...] objeto de debate político e de confronto social” (Foucault, 2007, p. 13). Foucault sugere:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem (Foucault, 2007, p. 15).

Foucault (2007) ainda afirma que as sociedades têm sua política geral de verdade, que seriam os regimes de verdade, isto é:

[...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2007, p. 12).

Com esta subseção, buscou-se colocar em relação, nos moldes de Foucault, o saber e o poder, conceitos que serão importantes para esta dissertação, na medida em que se entende, aqui, a Recomposição das Aprendizagens em uma rede de relações de saber-poder, funcionando como estratégia para a condução das condutas, visando resultados mais desejáveis.

2.3 HISTÓRIA DO PENSAMENTO, PROBLEMATIZAÇÃO E JOGOS DE VERDADE

Problematização é um conceito/ferramenta que pouco aparece na obra de Michel Foucault, sendo que seu uso passa a ser mais recorrente em seus últimos dois anos de vida (Revel, 2005). O certo “apagamento” do termo em sua obra não retira sua importância, uma vez que, o próprio autor, apesar de não deixar explícito o motivo do pouco uso do termo, em 1984, seu último ano de vida, analisa sua trajetória desde a História da Loucura (1961) e conclui que é a problematização que unifica seus estudos (Foucault, 2006).

A noção que unifica os estudos que realizei desde a História da Loucura é a da problematização, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas sempre se chega ao essencial retrocedendo: as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar. É o preço e a recompensa de qualquer trabalho em que as articulações teóricas são elaboradas a partir de um certo campo empírico (Foucault, 2006, p. 242).

A conceitualização mais “sistemizada” que Foucault traz sobre a problematização é a seguinte:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.) (Foucault, 2006, p. 242).

Como dito pelo próprio filósofo, se chega ao essencial fazendo o exercício de retroceder. Para entender a problematização, é importante entender, antes, a história do pensamento, pois “[...] as problematizações são o objeto de estudo da história do pensamento” (Goulart, 2018, p. 27). Foucault (1988) afirma que seu domínio é o da história do pensamento. Nas palavras do filósofo, uma história do pensamento “[...] seria uma análise das condições nas quais se formaram ou se modificaram certas relações do sujeito com o objeto, uma vez que estas são constitutivas de um saber possível” (Foucault, 2006, p. 234). Em outras palavras, a história do pensamento, resumidamente, se ocupa em responder a seguinte questão: “como um saber pode se constituir?” (Foucault, 2006, p. 241).

Nas palavras de Ravel (2005, p. 70) “[...] a história do pensamento preocupa-se com a maneira pela qual se constituem problemas para o pensamento e quais estratégias são desenvolvidas para respondê-los”. A não aprendizagem das crianças tornou-se, de maneira mais acentuada em um contexto pós-pandêmico, um problema para o pensamento. Para esse problema, são criadas diversas estratégias para a sua resolução, assim como “[...] várias respostas podem ser dadas para um mesmo conjunto de dificuldades” (Foucault, 2006, p. 323). Na área da educação, existem muitas respostas prontas. Contudo, em um contexto pós-pandêmico, as respostas já existentes no âmbito educacional parecem não dar conta das necessidades

específicas do período. O argumento trazido juntamente da Recomposição das Aprendizagens é o de que nenhum outro termo antes utilizado na educação conseguiria dar conta das necessidades atuais derivadas das dificuldades educacionais e, por conta do esgotamento dos outros termos, se utiliza este novo conceito, qual seja, Recomposição das Aprendizagens.

Ainda no campo da história do pensamento, mais dois conceitos entram em ação: subjetivação e objetivação, sendo que ambos tornam possível o sujeito se tornar objeto de conhecimento (Foucault, 2006). Em linhas bem gerais, no contexto da história do pensamento, a subjetivação trata-se de como o ser humano se torna sujeito legítimo de conhecimento. Já a objetivação se preocupa com as condições que possibilitaram com que algo pudesse ser problematizado, colocado como objeto do pensamento. A subjetivação e a objetivação se desenvolvem mutuamente e delas se origina o que Foucault nomeia como jogos de verdade. Nesses jogos de verdade, o alvo de Foucault é pensar sobre a forma pela qual o sujeito é posto como um objeto de saber possível (Foucault, 2006). O sentido atribuído à palavra “jogo” é o de “[...] um conjunto de regras de produção da verdade. Não um jogo no sentido de imitar ou representar [...]” (Foucault, 2006, p. 282). A história do pensamento é uma história da emergência dos jogos de verdade:

Em suma, a história crítica do pensamento não é uma história das aquisições nem das ocultações da verdade; é a história da emergência dos jogos de verdade; é a história das ‘veredicções’, entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos: quais foram as condições dessa emergência, o preço com o qual, de qualquer forma, ela foi paga, seus efeitos no real e a maneira pela qual, ligando um certo tipo de objetos certas modalidades do sujeito, ela constituiu, por um tempo, uma área e determinados indivíduos, o a priori histórico de uma experiência possível (Foucault, 2006, p. 235).

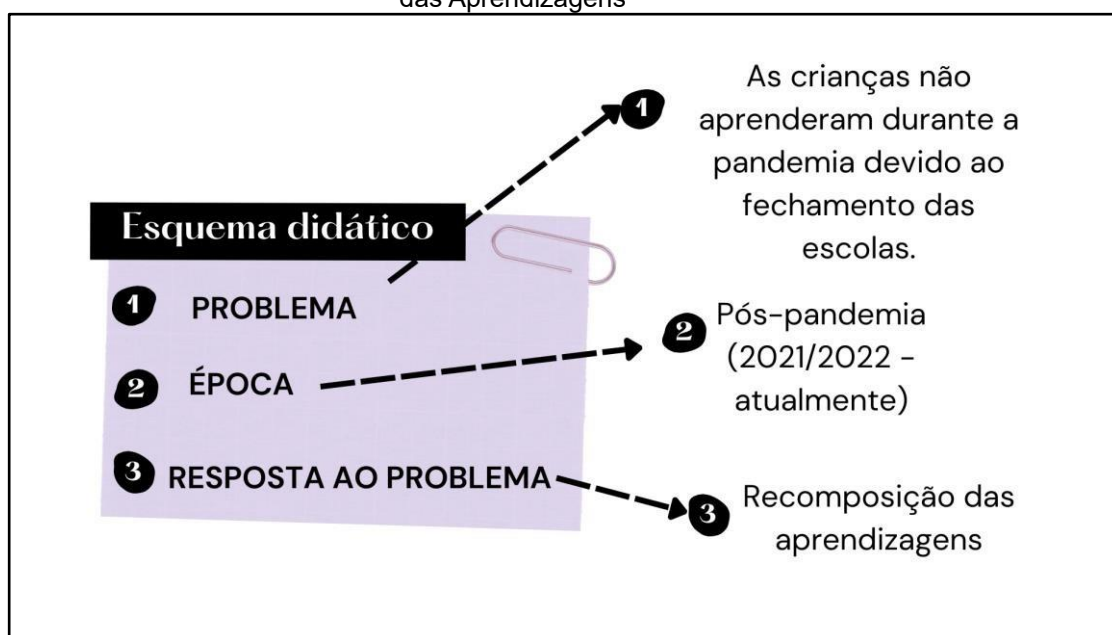
Foucault (2006, p. 241) afirma que na história do pensamento, o que ele busca é “[...] fazer a história das relações que o pensamento mantém com a verdade”, já que “[...] ela é pensamento sobre a verdade”. Se os jogos de verdade são “[...] não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso” (Foucault, 2006, p. 235) e a problematização “[...] o conjunto das práticas

discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (Foucault, 2006, p. 242), pode-se concluir que o conceito de jogos de verdade está diretamente ligado com o conceito de problematização.

É oportuno, já que se está mencionando a certa raridade do conceito na obra foucaultiana, justificar o que leva ao uso da problematização como uma das chaves de inteligibilidade para pensar a Recomposição das Aprendizagens. A justificativa está em uma das noções de problematização: a interrogação de como algo se apresenta em determinada época como uma resposta a um problema (Revel, 2005).

Tomando como pano de fundo as palavras de Ravel, de interrogar como algo se apresenta em determinada época - e não em outra - como uma resposta a um problema. Trazendo essa interrogação para a temática desta pesquisa, é possível fazer um esquema didático de modo a apresentar, em linhas mais gerais, a problematização feita nesta pesquisa. Este esquema didático (Figura 4) é interessante como forma de mostrar ao leitor de maneira prática como essa teorização opera nesta pesquisa.

Figura 4 - Esquema didático da problematização como modo de olhar para a Recomposição das Aprendizagens



Fonte: elaborado pela autora.

A Figura 4 apresenta, portanto, três dimensões da problematização: o problema em si, a época, ou seja, o momento histórico em que o problema é produzido e a resposta ao problema. No entanto, este esquema serve apenas para fins didáticos, de modo a apresentar ao leitor de maneira mais objetiva a problematização em pauta, apesar de essa didatização acabar simplificando a questão, pois, neste caso “[...] o que se ganha em termos didáticos perde-se em rigor” (Veiga-Neto, 2007, p. 35). Essa ressalva é oportuna para que o leitor não caia no engano de que a problematização do presente é realizada de maneira simplista.

Outra ferramenta analítica que ajudou na construção desta dissertação foi a rede documental, criada por Goulart (2018). A ferramenta tem inspiração no conceito de rizoma, elaborado pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari e auxilia na leitura, organização e exploração de documentos, cujos princípios orientadores são a heterogeneidade e a multiplicidade. Nessa perspectiva os documentos não são tomados isoladamente, mas sim considerando as conexões com outros documentos. “E essas conexões se dão em função do conjunto de palavras, frases e proposições (corpus) que se constituem como enunciados e se articulam a documentos através de discursos” (Goulart, 2018, p. 36). De acordo com o autor, a força dos documentos está nas conexões que são estabelecidas. Apesar de não seguir com exatidão os moldes elaborados por Goulart (2018), esta pesquisa tem forte inspiração no recurso metodológico elaborado pelo pesquisador, na medida em que, ao analisar os discursos sobre a Recomposição das aprendizagens, busca-se estabelecer conexões entre eles.

As ferramentas teórico-metodológicas apresentadas ao longo deste capítulo auxiliam nas análises desta pesquisa cada uma a sua maneira, algumas se sobressaindo, outras ficando mais na retaguarda. Este capítulo apresentou parte do referencial teórico- metodológico desta pesquisa. Os dois foram apresentados de maneira paralela porque em uma investigação foucaultiana, a divisão entre teórico e metodológico não é tão delimitada assim, já que os conceitos são ferramentas teóricas e metodológicas no campo foucaultiano. Apesar disso, o próximo capítulo se deterá um pouco mais nas questões metodológicas desta pesquisa.

3 ESPIANDO O PORÃO DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: COMO SE CHEGOU NA EMPÍRIA?

É preciso visitar os porões (Veiga-Neto, 2012, p. 267).

Gaston Bachelard, através de uma metáfora, aponta que a casa é o primeiro lugar do ser humano, o lugar em que ele é acolhido antes de se inserir no mundo. É na casa que se constroem as memórias, as raízes, a imaginação e a história. Nessa metáfora da casa, Veiga-Neto (2012), trazendo-a para a área da educação, problematiza a possibilidade de não a ocupar por completo. O autor assevera que boa parte dos professores estão ocupando o espaço intermediário da casa, deixando de habitar, também, os porões. Isso, de acordo com o autor, é uma grande perda, uma vez que “[...] é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa” (Veiga-Neto, 2012, p. 269).

Seguindo esta linha de raciocínio, Veiga-Neto (2012, p. 269) prossegue afirmando que “[...] é importante adentrar nesse lugar e escrutinar o mais cuidadosa e intensamente possível, pois, apesar de escuro, ele guarda os arquétipos que, sem sabermos que são construções contingentes, tomamos como verdades necessárias”. Podemos inferir que o autor sugere que é necessário se aprofundar na temática, investigando o que leva um discurso a ser dito em determinado momento e não em outro, não se contentando com uma leitura superficial das práticas. Por que afirmamos o que afirmamos? Por que acreditamos no salvacionismo de determinadas práticas educacionais? Por que assumimos como verdadeiros alguns discursos, repetindo-os, sem ao menos problematizá-los? Por isso, Veiga-Neto (2012) afirma que é preciso descer aos porões, de modo a compreender de onde vêm e como se organizam as convicções humanas.

Os questionamentos levantados ao final do parágrafo anterior são algumas das engrenagens que movem esta dissertação. Apesar de não ser possível fornecer respostas definitivas para essas perguntas, é possível pensar em algumas possibilidades no contexto da Recomposição das Aprendizagens, que é o foco desta pesquisa. Não que este trabalho alcance a magnitude de escrutinar os porões, como

proposto por Veiga-Neto (2012). Pode-se dizer que, no máximo, foi possível dar uma “espiada” nos porões. Até porque, conforme o próprio autor afirma, visitar os porões não significa, necessariamente, um aprofundamento exaustivo nos aspectos históricos e filosóficos, ou nos tornarmos especialistas do que existe por lá. Olhar para os porões tem muito mais a ver, ao que parece, com conhecer o que lá existe.

E, quando se chegou nesses porões da Recomposição das Aprendizagens, não se pretendeu fazer um julgamento de valores, polarizando as práticas como “boas” ou “ruins”. Seguindo os passos de Michel Foucault, ao invés da dicotomia “bom/ruim” enxerga-se as coisas como perigosas. Foucault, categoricamente afirma que em sua opinião “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (Foucault, 2010, p. 299). Se tomarmos de antemão a Recomposição das Aprendizagens como algo ruim ou como algo bom, não nos resta muito o que fazer, pois o caminho já está trilhado e a resposta já está imposta.

Parece mais produtivo trilhar o caminho considerando que tudo é perigoso, pois dessa forma tem-se a possibilidade de construir um percurso que não está dito e valorado de antemão e, portanto, sempre se terá algo novo a dizer. Por mais incomum que seja a afirmação de que “tudo é perigoso”, ela parece funcionar bem como uma das lentes teóricas que estão em funcionamento nesta pesquisa. Se nem tudo é bom ou ruim, “[...] tudo tem uma dupla face ou, se quisermos, tudo pode ser visto como positivo ou bom e como negativo ou mau” (Veiga-Neto; Silva, 2021, p. 259). Em pouquíssimas palavras, a grande “virada de chave” é que tudo pode ser problematizado.

Explicando de maneira didática, nesta pesquisa não se toma de antemão a Recomposição das Aprendizagens como prática salvacionista, como uma solução para uma educação pós-crise, apesar da empiria constantemente sinalizar isso. Antes de tomar partido ou até mesmo de não tomar partido algum, é importante um exame sobre o que existe e o que se passa nos porões das práticas educacionais (Veiga-Neto, 2012). Torna-se necessário ter “[...] sempre em mente as raízes sobre as quais se sustentam o piso intermediário – da nossa vida cotidiana – e o sótão – pelo qual (nos) projetamos para diante e para o futuro” (Veiga-Neto 2012, p. 278). É

preciso investigar o porquê determinado discurso aparece como “a grande solução”, observando a raridade do discurso, e como esses discursos se sustentam, bem como suas implicações futuras.

Ainda parece interessante o conceito de vigilância epistemológica de José Vicente, citado por Veiga-Neto (2012). Esta vigilância seria “[...] um permanente cuidado teórico, metodológico e conceitual em relação a tudo o que é pensado e dito, seja naquele campo, seja no campo mais amplo da pedagogia” (Veiga-Neto, 2012, p. 274). Fazer uso da vigilância epistemológica “[...] é colocar sempre à prova a coerência, a pertinência e a racionalidade do que é pensado e dito, seja em suas relações com o que se estabeleceu como fundamentos ou pontos de partida, seja da lógica interna do pensado e do dito” (Veiga-Neto, 2012, p. 274).

A seleção dos materiais e dos excertos utilizados nesta pesquisa foram feitas a partir do que existe neste momento histórico a respeito da Recomposição das Aprendizagens. Não se pretende a neutralidade em relação aos documentos. Isso implica que este texto não está aliado aos discursos que circulam pelo mundo, mas também não está alheio a estes discursos, por mais que eles sejam problemáticos, afinal, tudo pode ser problemático e perigoso, de acordo com os estudos foucaultianos. Os documentos que aqui são analisados produzem uma verdade, mas não são “a verdade”. Pela perspectiva aqui adotada não se pretende dizer o que é certo ou errado. Muito menos afirmar o que finalmente irá “salvar a educação”. Busca-se, na verdade, pesquisar ao modo de Michel Foucault, ou seja, investigando o modo pelo qual nos tornamos sujeitos de determinados discursos. Por isso a importância de irmos aos porões, pois assim “[...] ativamos nossas indagações e atiçamos nossas indignações” (Veiga-Neto, 2012, p. 280).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E A ANÁLISE DO DISCURSO DE INSPIRAÇÃO FOUCAULTIANA

Por este estudo abordar uma temática ainda pouco presente na literatura acadêmica, considerando a revisão bibliográfica que será apresentada nesta pesquisa posteriormente, assume-se um caráter principalmente exploratório, e de natureza qualitativa (Silveira; Córdova, 2009). Esta pesquisa também se caracteriza como descritiva, a qual, de acordo com Gil (1991), propõe-se a descrever uma população ou fenômeno. O fenômeno aqui descrito é a Recomposição das Aprendizagens. A forma como esta pesquisa se organiza pode ser resumida através das seguintes etapas: descrição, análise e problematização das práticas discursivas (Veiga-Neto, 2015). Esse modo de fazer pesquisa

[...] não se reduz a investigar o que, como, quando, por que e por quem é dito isso ou aquilo. Nem mesmo se reduz a colocar, de um lado, uma ou mais teorias e, de outro lado, os ditos e as relações de poder a eles associados. Afinal, se detectamos que isso ou aquilo foi dito é porque já estamos armados de teoria(s) para tanto... (Veiga-Neto, 2015, p. 136).

Como material empírico, de acordo com os critérios de Gil (1991), foram utilizados documentos de primeira e segunda mão. Os materiais de primeira mão utilizados nesta pesquisa, ou seja, documentos que não tiveram tratamento analítico anteriormente estão descritos no Quadro 7:

Quadro 7 - Material empírico caracterizado como de primeira mão

Material empírico caracterizado como de primeira mão	
Título	Autoria
Relatório internacional: "The state of the global education crisis: a path to recovery" (O estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação).	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial.

Levantamento internacional: Recomposição das Aprendizagens em contextos de crise	Vozes da Educação, Instituto Natura e Fundação Lemann.
Documento do Terceiro Setor: Material de apoio ao professor para Recomposição das Aprendizagens dos estudantes	Movimento Pela Base, Associação Nova Escola e Instituto Reúna.
Documento do Terceiro Setor: Recompore aprendizagem ainda é desafio em 2023	Instituto Unibanco

Fonte: elaborado pela autora

Apesar de ser duvidoso afirmar que os materiais de primeira mão não tiveram qualquer tratamento analítico, ou que são neutros, eles podem se encaixar nesta categoria por buscarem narrar o *status quo*, sem análises mais aprofundadas. Nesses documentos, as informações estão “dadas”, mas não há uma análise criteriosa, apesar de alguns documentos apresentarem enunciados sobre a Recomposição das Aprendizagens que não estão explícitos, mas que, com um olhar criterioso, podem ser inferidos.

Com relação aos materiais de segunda mão, ou seja, que passaram por algum tratamento analítico, estão a Literatura acadêmica, produzida a partir de revisão bibliográfica e as Reportagens e artigos que circularam na revista Nova Escola no período de 2020 - 2024 e que têm como temática a Recomposição das Aprendizagens.

Em resumo, o material empírico foi produzido, principalmente, a partir de documentos oriundos do terceiro setor e de organizações internacionais, literatura acadêmica e materiais midiáticos. Estas principais fontes alavancaram os estudos, mas não foram apenas elas que produziram a empiria. A partir desses materiais, que foram definidos *a priori*, foi possível localizar novos materiais que aparecem ao longo da dissertação e que possibilitaram o estabelecimento de conexões, visando formar uma rede de sentidos sobre a Recomposição das Aprendizagens.

Estes documentos que dão início à pesquisa foram escolhidos pela sua própria materialidade, que possibilita pensar a Recomposição das Aprendizagens e estabelecer conexões com as práticas que produzem a própria recomposição das aprendizagens. Ao selecionar os materiais que fizeram parte da pesquisa, buscou-se ter critérios bem definidos, intencionando a maior diversidade e amplitude de informações. Buscou-se o que há de múltiplo e heterogêneo nestes materiais (Goulart, 2018). Isto é, “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (Lüdke; André, 2013, p. 47).

Nessa análise, a força dos documentos está nas conexões que eles estabelecem entre si (Goulart, 2018). Por isso, assim como nos moldes de Goulart (2018), em cada capítulo analítico, foram utilizados documentos que extrapolam a empiria aqui descrita, uma vez que, ao ler a empiria selecionada *a priori*, foram surgindo novas conexões com outros documentos que operaram de modo a proporcionar suporte e fortalecer as análises. Nas palavras de Goulart (2018), os documentos não devem ser vistos de maneira isolada, como pontos de uma rede sem ligação com os outros documentos que a compõem. “Os fios que os ligam também são relevantes, uma vez que indicam a tessitura dessa rede, que muda de natureza à medida que outras conexões são estabelecidas” (Goulart, 2018, p. 35). Todos os fios que vão produzindo o discurso da Recomposição das Aprendizagens têm sua importância e abrem a possibilidade para outras possíveis conexões.

É conveniente lembrar que, nesta pesquisa, não se utiliza de maneira estrita o recurso metodológico da rede documental, mas sim, busca-se neste recurso uma inspiração para analisar os documentos, concentrando-se no ponto central do conceito criado por Goulart (2018): os documentos não são vistos de maneira isolada, mas sim a partir das relações que eles estabelecem.

Além do uso do recurso metodológico da rede documental, este trabalho é fortemente inspirado na análise dos discursos Foucaultiana, na qual Goulart (2018) se inspira para criar o recurso da rede documental. Mas o que seria uma análise dos discursos aos moldes de Michel Foucault? Essa é uma pergunta complexa de responder, uma vez que a ideia de discurso não pode ser tratada de maneira isolada,

até porque a noção de discurso está pulverizada pela obra do autor. Fischer (2001), aponta, por exemplo, que as práticas discursivas estão “[...] radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (Fischer, 2001, p. 204). A ideia de problematização, por exemplo, aparece no centro das discussões sobre discurso e poder. Não é possível isolar a concepção de discurso e as relações de poder (Fischer, 2013). Ou seja, não é possível tomar o discurso de maneira isolada. Porém, de maneira humilde, os próximos parágrafos tentarão apontar alguns caminhos para a compreensão de discurso aos moldes foucaultianos.

Michel Foucault (2014) afirma que o discurso é luta. Nas palavras do autor, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 2014, p. 10). A partir dessa afirmação, podemos inferir que discurso não é simplesmente uma fala que representa algo, mas “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2008, p. 55). Isso quer dizer que o discurso cria a existência de um fenômeno, pois “O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (Foucault, 2014, p. 46). Por isso o discurso é acontecimento (Foucault, 2014).

Fischer (2013, p. 129) afirma que a análise discursiva “[...] pretende chegar à complexidade das práticas discursivas e não discursivas no interior das quais se forma um dado objeto [...]”. Ou seja, ao tomar a Recomposição das Aprendizagens como temática de pesquisa, busca-se a complexidade das práticas discursivas que produzem este objeto de estudo.

Uma característica da análise do discurso também é olhar para a materialidade, observando o que está sendo dito em determinado tempo histórico e não “o que se quer dizer”. Sobre a busca por um discurso oculto, Michel Foucault (2008) é rigoroso ao trazer uma definição para arqueologia, em que não há um discurso oculto.

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna

é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. Recusa-se a ser "alegórica" (Foucault, 2008, p. 157).

Ou seja, em uma análise do discurso, a orientação é “[...] não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele [...]” Foucault (2008, p. 53). Foucault (2014) almeja suspender a soberania do significante para “[...] a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (Foucault, 2008, p. 53).

Para Goulart (2018, p. 28), os discursos “[...] materializam práticas e, longe de buscar o seu princípio de unidade, ao analisá-los, é preciso pensá-los a partir de uma dispersão, abrindo mão das essências, focando-se nos interstícios”. Ferreira e Traversini (2013, p. 209) alegam que “[...] Foucault propõe entendermos o discurso como discursos, no plural, e manter-se no que foi dito”, não compreendendo os discursos como “[...] um conjunto de signos que expressaria um pensamento, ou algo que distorceria a realidade ou mesmo que faria as coisas “falarem” – trazer a tona seus significados ocultos – por meio da palavra [...]”. Sommer (2007, p. 58) entra no debate afirmando que “[...] os discursos são práticas organizadoras da realidade” e que, “[...] a noção de discurso rompe com os sentidos correntes do campo da linguística, calcados no binarismo significante-significado”. Por fim, Revel (2005, p. 37), assevera que discurso se trata de “[...] um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns”. Além disso, a autora afirma que os discursos provenientes de um período particular possuem “[...] uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (Revel, 2014, p. 37).

Ainda parece interessante destacar algumas observações feitas por Fischer (2013): 1) não se deve confundir discurso com fala; 2) uma análise do discurso não é um trabalho de interpretação de textos; 3) não há nada por trás das coisas ditas; 4)

não se busca chegar a uma verdade nos textos analisados; 5) não se deve confundir discurso com representação e; 6) as “coisas” não são anteriores aos discursos. Nesse sentido, as análises aqui realizadas buscam seguir essas orientações ensinadas por Fischer (2013).

Outra ferramenta interessante para analisar os discursos é a análise monumental. Mesmo com semelhanças à uma análise documental, essa pesquisa tem seu posicionamento fincado na análise monumental. A análise aqui realizada, no rigor da metodologia escolhida possibilita algumas flexibilizações produtivas, que auxiliam no desenvolvimento desta pesquisa. A diferença entre estes dois modos analíticos - documental e monumental - é que a leitura dos materiais é feita na internalidade, no caso da análise documental e na externalidade, no caso da análise monumental. Em um outro momento, a análise documental poderia se mostrar mais interessante, tendo em vista que a análise monumental “[...] não exclui a leitura documental, pois cada uma tem suas particularidades e ambas nos servem para diferentes fins” (Veiga-Neto; Rech, 2014, p. 78)”.

Na análise monumental, os documentos são tratados na qualidade de monumentos (Foucault, 2008). Isso significa que a leitura do material empírico ocorre na superfície, na exterioridade e em seu volume próprio (Foucault, 2008), rejeitando a busca por discursos ocultos, mas mantendo-se na materialidade do que é dito neste tempo histórico, com as regras de produção contingentes, o que não significa uma leitura superficial. Em uma leitura monumental, se entra na lógica da produção textual, considerando que o texto está inserido em uma cultura e amarrado às dinâmicas históricas de seu tempo. Além disso, é necessário considerar a rede de significados existentes entre o leitor e o próprio texto (Veiga-Neto, 2007). Neste caso, um olhar perspicaz é necessário, pois nem todas as coisas estão visíveis nos componentes formais de um texto (Veiga-Neto, 2007), sendo necessário compreender que em qualquer texto existe uma rede de significados provenientes de cada tempo histórico. Em suma, “[...] uma análise foucaultiana nem assume a lógica interna do que está sendo analisado, nem parte de alguma metanarrativa transcendente ao próprio discurso” (Veiga-Neto, 2007, p. 106). Ou seja, não se entra na lógica interna do texto em si, mas também não se extrapola ao que foi dito no texto.

Considerando que na análise monumental, não se entra na “[...] lógica interna que comanda a ordem do enunciado” (Veiga-Neto, 2007, p. 104) e, também, que na ferramenta metodológica da rede documental “[...] foge-se de duas seduções muito comuns quando vamos analisar documentos, aquelas que consistem em dar importância demasiada ao autor que escreveu ou à instituição que organizou tais documentos” (Goulart, 2018, 35), busca-se não fixar as análises sobre quem pronunciou determinado discurso, mas nas conexões discursivas. Na rede documental, “[...] tanto documentos oficiais quanto acadêmicos não possuem uma relevância pelo local donde partem, mas em relação aos enunciados que os atravessam e as conexões que estabelecem” (Goulart, 2018, 35). O autor explica muito bem essa relação ao pontuar que

[...] na medida em que os documentos se conectam a discursos, conectam-se entre si quando se referem ao mesmo discurso. Por exemplo, se um documento X se conecta ao discurso Y, e o documento Z se conecta a esse mesmo discurso, isso significa que os documentos X e Z estão diretamente conectados entre si, já que se relacionam ao mesmo conjunto de enunciados (Goulart, 2018, 35).

Isso implica na posição de que nesta dissertação não se busca fazer juízo de valores a respeito dos discursos que produzem a Recomposição das Aprendizagens. O foco está muito mais em olhar para o material empírico buscando as conexões que eles estabelecem entre si. Ter este olhar mais direcionado para as conexões estabelecidas entre os documentos não implica em menosprezar ou anular a autoria dos documentos. Tanto é que a escolha dos documentos de cada campo específico não se deu de maneira aleatória, havendo rigor em sua seleção, buscando apresentar uma variedade de concepções sobre a temática.

Mencionando o Terceiro Setor, por exemplo, é válido lembrar que esta esfera vem espalhando-se no setor público, neste caso mais específico, na educação pública e é inegável a força discursiva do terceiro setor pois a uns (e não a outros) é conferido estatuto de poder para afirmar aquilo que funciona como verdadeiro em determinado tempo histórico (Foucault, 2007). Com isso, pretende-se dizer que este trabalho não está alheio às discussões que circulam no corrente período histórico como os debates sobre o neoliberalismo, por exemplo. Sobre esse assunto já

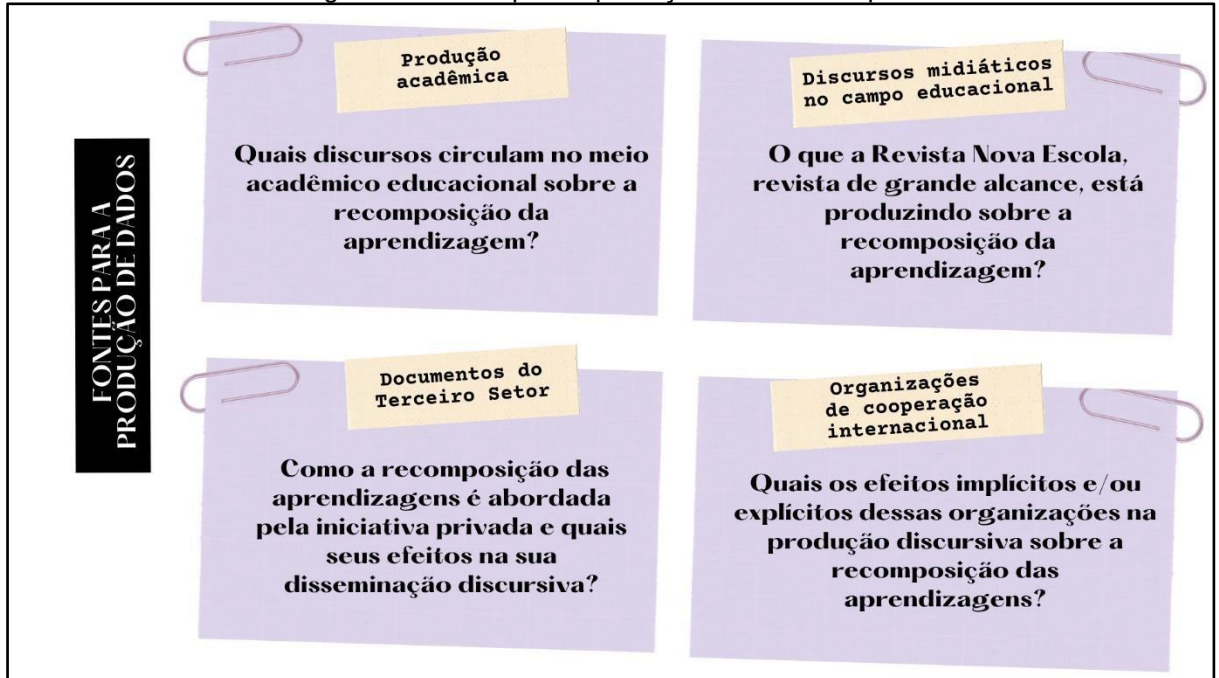
existem e circulam muitas palavras no mundo que possuem sua importância. No entanto, neste trabalho, pretende-se abordar o tema de uma outra perspectiva, sem deixar de frisar que se compreende as implicações e a importância dessas outras discussões. Apenas pretende-se fazer uma outra abordagem, não a mais correta ou menos correta. Uma abordagem que trata a Recomposição das Aprendizagens em sua positividade. Positividade aqui não se entende como a atribuição de um juízo de valor, mas como aquilo que produz algo, no que tange, especialmente, aos seus efeitos na condução das condutas dos sujeitos. Posto isso, seção seguinte, será apresentado o processo de produção da empiria.

3.2 PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Para a produção² do material empírico, precisou ser definido a priori de qual lugar ele viria. A intenção era a de abarcar o maior número de materiais possíveis. No entanto, destaca-se os limites de uma dissertação de mestrado, especialmente com relação ao tempo cronológico de dois anos deste percurso de pesquisa acadêmica. Também, evidencia-se os limites deste tempo histórico com os recursos que se tem hoje, assim como considera-se que “um texto é sempre, forçosamente, um recorte do mundo” e “[...] a cada vez, a cada texto, só podemos nos ocupar de uma parte bastante restrita desse mundo” (Silva, 2002, p. 2). Nessa perspectiva, diante da expectativa e intencionalidade de pesquisa - abarcar o maior número de materiais possíveis -, e da realidade - alguns limites para a materialização integral da expectativa - foram escolhidas quatro fontes para a produção do material empírico. A Figura 5 ilustra estas fontes juntamente com suas problematizações.

² Utiliza-se nesta pesquisa o termo ‘produção’ ao invés de ‘coleta’ de dados com inspiração em Melo (2016). “Isso se deve ao entendimento de que os dados não estão prontos para serem ‘colhidos’, mas sim que eles são resultados de uma produção/construção dos sujeitos envolvidos, pesquisador e pesquisado, influenciando, portanto, as subjetividades de ambos” (Melo, 2016, p. 18).

Figura 5 - Fontes para a produção de dados empíricos



Fonte: elaborado pela autora

A Figura 5 trata de uma síntese das fontes nas quais foram produzidos o material empírico, bem como, perguntas centrais que foram feitas a essas empirias para sua seleção. Nas subseções sequenciais, serão descritos com maior profundidade e detalhamento como foi feita a produção da empiria.

3.2.1 Produção acadêmica no campo educacional: Revisão bibliográfica

Qualquer trabalho acadêmico que preze por qualidade, não dispensará a revisão bibliográfica, uma vez que ela visibiliza o que já foi dito sobre o objeto em estudo, sinaliza a relevância de novas pesquisas, indicando o que pode ser acrescentado cientificamente às outras pesquisas já produzidas na área. Apenas esta justificativa já traz alguns argumentos a respeito da necessidade da revisão bibliográfica. Porém, ela é ainda mais necessária uma vez que um dos campos para a produção da empiria são as pesquisas acadêmicas no campo educacional sobre

Recomposição das Aprendizagens. Ou seja, esta revisão bibliográfica é duplamente necessária para este trabalho.

A revisão foi feita nas seguintes bases de dados: Scielo, Portal de periódicos CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. Para a realização do levantamento, foram considerados artigos, teses e dissertações de todo o período das bases de dados. Foram utilizados os seguintes termos de busca: 1) “Recomposição das Aprendizagens” e; 2) “Recomposição” AND “aprendizagens”.

A revisão bibliográfica foi realizada duas vezes, para maior confiabilidade, sendo uma no segundo semestre de 2023 e, posteriormente, a sua atualização foi feita no primeiro trimestre de 2024. Nesse período, com esses termos, não foram localizados resultados no Scielo, Portal de periódicos CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Assim sendo, foi necessário ampliar os repositórios consultados, acrescentando-se, portanto, também o Google Acadêmico. A base foi escolhida porque, ao buscar o termo “Recomposição das Aprendizagens” no repositório, retornaram 125 resultados, um número bastante expressivo. Por isso, a produção acadêmica se limitou ao que foi possível de ser localizado dentro dos limites de acesso a informações.

O primeiro passo, após as buscas nas bases de dados, foi realizar uma leitura exploratória (Gil, 1991), na qual foram analisados os títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos. Na sequência, foi realizada uma leitura seletiva (Gil, 1991). Estes primeiros procedimentos servem como uma forma de triagem, onde é possível descartar aqueles trabalhos que explicitamente não estão relacionados com o termo pesquisado e que não são produtivos para os objetivos da pesquisa. Como critérios de exclusão nesta primeira triagem, teve-se, portanto: a) trabalhos que não tinham qualquer vínculo com os termos pesquisados; b) trabalhos cuja temática central não fosse a Recomposição das Aprendizagens e; c) resultados que se repetiam na mesma base de dados.

O terceiro passo foi a leitura analítica (Gil, 1991) dos trabalhos selecionados, uma leitura mais apurada. Devido ao fato de o Google Acadêmico ser uma base de dados com grande amplitude de trabalhos, sem critérios muito rígidos de seleção para

compor o seu banco de dados, foram localizados muitos trabalhos descomedidamente inconsistentes. Por isso, o número de trabalhos selecionados foi reduzido drasticamente do total encontrado, utilizando-se como empiria apenas 25 destes trabalhos. O Quadro 8 sintetiza as informações que até aqui foram descritas.

Quadro 8 - Trabalhos localizados na revisão bibliográfica

Bases de dados	Número de trabalhos localizados (sem contabilizar as repetições)	Trabalhos selecionados
Scielo	0	0
Portal de periódicos CAPES	0	0
Catálogo CAPES	0	0
BDTD	0	0
Google acadêmico	125	25
TOTAL	125	25

Fonte: elaborado pela autora

A revisão bibliográfica realizada se propôs a mapear alguns dos saberes que circulam sobre a Recomposição das Aprendizagens. Esta revisão bibliográfica é do tipo narrativa, a qual está relacionada “[...] com a subjetividade do pesquisador, que interfere na seleção e análise dos resultados, buscando traçar um panorama do que vem sendo pesquisado sobre a temática e justificar a lacuna a ser preenchida com seu estudo” (Melo, 2016, p. 35). Aqui foi mapeado aquilo que foi possível localizar com os termos de busca escolhidos neste tempo histórico, compreendendo que, muito possivelmente, alguns trabalhos tenham sido deixados de fora.

Nesta subseção, não se investirá na descrição dos trabalhos acadêmicos localizados, uma vez que eles aparecerão como material empírico nos capítulos analíticos. Esta subseção tem como objetivo mostrar ao leitor a parte mais quantitativa da revisão bibliográfica. Esperando ter atingido este objetivo, será apresentado o

próximo campo de produção da empiria, que são os discursos midiáticos no campo educacional.

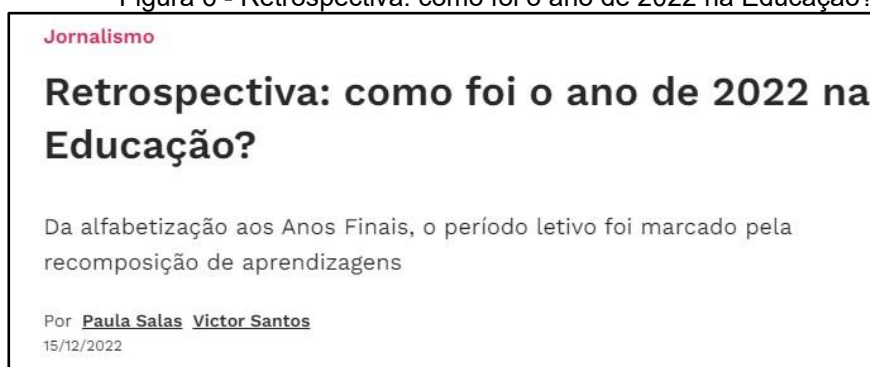
3.2.2 Discurso midiático no campo educacional: a escolha da Revista Nova Escola

A ideia inicial ao ter a mídia como um campo para produção do material empírico era abarcar diversas mídias digitais, considerando jornais e revistas de grande circulação nacional. Porém, isso não pareceu muito produtivo para esta dissertação, uma vez que se busca aqui o que está sendo dito no campo educacional. Como não é possível investigar todos os meios que se debruçam a disseminar informações sobre a educação, foi necessário fazer um recorte.

O principal critério de seleção para a definição de qual seria a fonte de produção de informações considerando o campo da mídia, foi o alcance aos professores do canal midiático. Nesse quesito, a Revista Nova Escola, que tem como principal mantenedora a Fundação Lemann, se sobressaiu. Em termos quantitativos, seu alcance é relevante, sendo acessada por mais de três milhões de pessoas por mês.

Além disso, a Revista produziu alto impacto na incorporação do termo Recomposição das Aprendizagens no vocabulário educacional no país. A própria revista, em uma de suas reportagens, faz uma retrospectiva do ano de 2022 e conclui que o respectivo ano deixou uma forte marca com relação à Recomposição das Aprendizagens, conforme mostra a Figura 6:

Figura 6 - Retrospectiva: como foi o ano de 2022 na Educação?

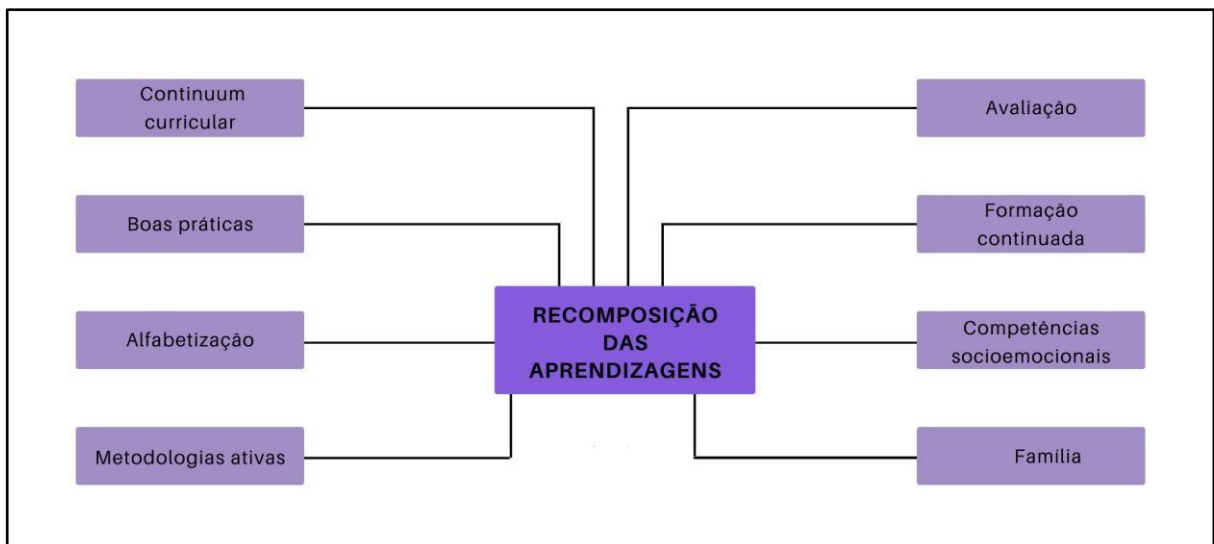


Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/21425/retrospectiva-como-foi-o-ano-de-2022-na-educacao>

Dado seu grande alcance à população brasileira, especialmente à comunidade escolar e a sua influência na disseminação da ideia de uma Recomposição das Aprendizagens é que se justifica a escolha da Revista Nova Escola como o campo que representará a mídia nesta pesquisa. Isso não significa que nesta pesquisa não se abordará outras fontes midiáticas. De maneira complementar, algumas vezes, durante as análises, também serão trazidas algumas reportagens que circularam na mídia, mas que não necessariamente estão vinculadas com a Revista Nova Escola.

Ao pesquisar o termo “Recomposição das Aprendizagens” no espaço para busca no *website* da Revista, e, tendo como filtro a temática, foram encontrados 68 resultados. As 68 reportagens foram lidas integralmente. Após a leitura integral dessas reportagens, notou-se que mais da metade das reportagens apenas citavam a Recomposição das Aprendizagens, sem se debruçar muito na temática. Porém, para que o leitor possa ter uma noção, mesmo que muito breve, sobre as citações feitas à Recomposição das Aprendizagens, a Figura 7 apresenta um esquema com as palavras-chave que apareceram ao longo da leitura das reportagens.

Figura 7 - Esquema com palavras-chave vinculadas à recomposição da aprendizagem na revista Nova Escola



Fonte: elaborado pela autora.

Quando citada, a Recomposição das Aprendizagens geralmente estava vinculada com a ideia de *continuum* curricular, boas práticas educacionais, a urgência e centralidade da alfabetização, o uso de metodologias ativas, a importância da

avaliação neste processo, o incentivo à formação continuada dos professores, a valorização das competências socioemocionais e o engajamento das famílias na vida educacional dos estudantes.

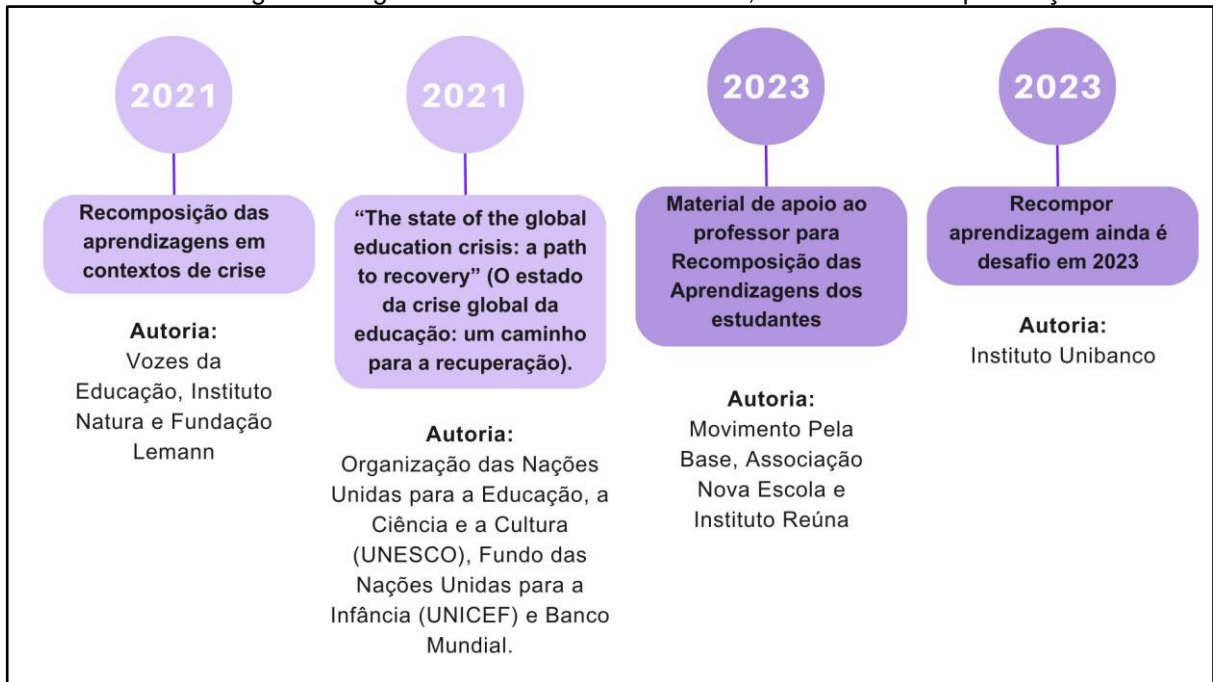
Esse esquema trazido na Figura 7 tem apenas como objetivo situar o leitor nas discussões realizadas na revista quando o assunto se trata da recomposição. Porém, nem todas as discussões são produtivas para esta pesquisa. Logo, foi necessário estabelecer critérios, tanto de exclusão, como de inclusão. Como critério de exclusão, estabeleceu-se que as reportagens que apenas citavam a recomposição, sem fornecer muitos elementos para análise seriam descartadas. Já, como critério de inclusão, as reportagens precisavam tematizar de maneira direta a Recomposição das Aprendizagens. A partir desses critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 23 reportagens.

3.2.3 Terceiro setor e organizações de cooperação internacional

Apesar de os campos do Terceiro Setor e das Organizações de Cooperação Internacional terem sido apresentados de forma separada na ilustração que indica as fontes para a produção de dados, para melhor organização da escrita, nesta subseção elas serão apresentadas juntas, já que o método para a produção desta empiria foi o mesmo.

Para a produção empírica no campo do terceiro setor e de organizações de cooperação internacional, foram utilizadas as referências cruzadas. Esta técnica das referências cruzadas foi realizada da seguinte forma: conforme foram sendo explorados materiais disponíveis publicamente sobre Recomposição das Aprendizagens, foram analisadas as referências desses documentos, possibilitando localizar outros documentos pertinentes para compor a empiria. A Figura 8 apresenta os quatro documentos selecionados.

Figura 8 - Figura com o título do documento, autoria e ano de publicação



Fonte: elaborado pela autora.

Como sinalizado, a figura apresenta, primeiro, o ano da publicação, após, o título do documento e, por fim, a autoria, sendo delimitados os campos pelo degradê da cor roxa. Roxo em tom mais claro para documentos de cunho internacional e roxo mais escuro para documentos do Terceiro Setor.

Os documentos apresentados na Figura 8, possuem uma estrutura didática de fácil compreensão, sendo produzidos, aparentemente, para que haja uma boa circulação dos documentos, aparentando um certo incentivo para a proliferação do discurso da Recomposição das Aprendizagens.

É interessante notar que a ideia de Recomposição das Aprendizagens está bastante vinculada ao Terceiro Setor, ou seja, com as organizações de iniciativa privada. De fato, é o Terceiro Setor quem impulsiona a ideia de Recomposição das Aprendizagens.

Em maio de 2022, por exemplo, na iniciativa pública, era utilizada a ideia de recuperação da aprendizagem. Pode ser citado o exemplo do Decreto Nº 11.079, de 23 de maio de 2022 que institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, que foi elaborado como forma de superar os

efeitos negativos da pandemia na educação. Um pouco mais tarde, em junho de 2023, é elaborado o decreto que passa a mencionar a Recomposição das Aprendizagens como um de seus objetivos. Trata-se do Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023 que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Conforme a letra da lei, é um dos objetivos do Compromisso

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

Coincidentemente ou não, o fato é que as datas dos documentos, conforme mostrado na Figura 8, apontam que desde 2021 o termo Recomposição das Aprendizagens já circulava na iniciativa privada para só então depois se generalizar para a esfera pública. À vista disso, é possível observar que a criação, uso e estabelecimento da recomposição da aprendizagem como o caminho mais adequado para a superação das defasagens, ou seja, como um discurso com pretensão de verdade na educação, parte de um lugar muito específico: organizações de iniciativa privada. Pelo fato de ser a iniciativa privada quem está produzindo a maior parte dos discursos sobre recomposição, grande parte das análises serão feitas a partir dos discursos dessas organizações. Mas não se entende que estes sejam os discursos mais corretos ou menos corretos, apenas que são estes os que ganham destaque neste tempo histórico. Assim como ensinado por Goulart (2018), o foco não são as instituições que produziram ou organizaram os documentos, mas sim, as conexões dos documentos entre si.

4 DO QUE ESTAMOS FALANDO QUANDO FALAMOS EM RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS? INICIANDO O DEBATE A PARTIR DE UM MAPEAMENTO NACIONAL

Parece produtivo, para iniciar o debate sobre a Recomposição das Aprendizagens, lançar um olhar para o que os estados brasileiros estavam discutindo sobre a temática, de modo a produzir um breve mapeamento do termo pelo Brasil, objetivando investigar se ele estava sendo discutido no âmbito nacional. De forma descritiva, será apresentado um quadro com uma síntese do que foi localizado sobre o uso desse termo pelas Unidades Federativas.

Destaca-se que estes materiais foram localizados em site de busca³, a partir de uma pesquisa da Unidade Federativa selecionada acompanhada do termo “Recomposição das Aprendizagens”. Por exemplo: “Rio Grande do Sul Recomposição das Aprendizagem”. Buscou-se, primeiramente, por documentos orientadores, portarias e decretos. Na ausência desses, ou de maneira complementar, foram incluídas reportagens que abordavam o tema pesquisado. Das 27 Unidades Federativas, foi possível encontrar material sobre Recomposição da Aprendizagem em todas elas. O quadro 9 sistematiza estes achados de pesquisa.

Quadro 9 - Mapeamento nacional do uso do termo Recomposição das Aprendizagens

Estado	Síntese Documental
Acre	O governo do Acre aderiu ao Programa Criança Alfabetizada, cujo um dos objetivos é a Recomposição das Aprendizagens
Alagoas	A Secretaria de Educação de Alagoas instituiu o Programa de Recomposição da Aprendizagem da Educação com o objetivo de desenvolver ações para a mitigação das defasagens de aprendizagens, considerando os resultados das avaliações externas e internas.
Amapá	No estado do Amapá, a Secretaria de Educação elaborou um “Guia da Recomposição de Aprendizagem”, abordando, inclusive, estratégias didáticas voltadas à Recomposição.

³ Foi utilizado o site de busca www.google.com.br.

Amazonas	O decreto nº 47.958, de 22 de agosto de 2023 instituiu o programa Amazonas + Alfabetizado, que tem como um dos objetivos a recomposição de aprendizagens de alunos do 3ª, 4ª e 5ª anos do Ensino Fundamental.
Bahia	Na Bahia, a secretária estadual de Educação Adélia Pinheiro, em entrevista, afirmou que os estudantes da rede, antes de poder ter uma Recomposição das Aprendizagens, precisavam passar por avaliações, para realizar um "nivelamento". Além disso, a Secretaria emitiu a Portaria nº 522/2023 que dispõe um conjunto de procedimentos para garantir a recomposição da aprendizagem dos estudantes.
Ceará	O Conselho Estadual do Ceará recomenda que sejam incluso o conceito de recomposição de aprendizagem em substituição do conceito de recuperação.
Distrito Federal	A Secretária de Educação do Distrito Federal comentou que o principal foco no ano de 2022 seria a Recomposição das Aprendizagens dos estudantes da Unidade Federativa.
Espírito Santo	A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo elaborou diversos documentos sobre a Recomposição das Aprendizagens, entre eles: Nivelamento de Língua Portuguesa e de Matemática, Projeto de Vida, Projeto Integrador, entre outros.
Goiás	O governo de Goiás instituiu o Programa Revisa Goiás, que tem como foco a recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.
Maranhão	O estado do Maranhão desenvolveu o Ciclo Formativo Estadual que tem como um dos seus objetivos a recomposição de aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática.
Mato Grosso	A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso elaborou um Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem em 2023, com propostas pedagógicas.
Mato Grosso do Sul	O estado do Mato Grosso do Sul implementou o Plano de Recomposição das Aprendizagens e disponibilizou um documento sobre as etapas da recomposição, planejamento, materiais de apoio, entre outros.
Minas Gerais	O governo do estado de Minas Gerais, através da resolução SEE Nº 4.825, de 07 de março de 2023, dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens que elaborou estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos alunos e dos indicadores educacionais.
Pará	A Secretaria de Estado de Educação do Pará, reforçou que a Recomposição das Aprendizagens não é a mesma coisa que reforço ou recuperação, fazendo, assim, a diferenciação dos termos.

Paraíba	Nas diretrizes da Rede Estadual de Educação de Paraíba, ressaltou-se a importância do planejamento de situações de recomposição da aprendizagem, possibilitando ajustes no percurso curricular dos estudantes.
Paraná	O Paraná ganhou um Programa de Recomposição de Aprendizagens do Sistema Positivo de Ensino, que anunciava flexibilização no currículo, prática e tempo pedagógico, priorizando as habilidades essenciais.
Pernambuco	A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) também lançou um Projeto de Recomposição das Aprendizagens, direcionado ao Ensino Médio, iniciando com uma avaliação diagnóstica com todos os estudantes da rede estadual, para elaborar planos de Recomposição das Aprendizagens em cada escola.
Piauí	No Piauí, foi instituído pela portaria Nº 335, de março de 2023 o Projeto Recomposição de Aprendizagem, que tem como proposta a reversão dos indicadores educacionais, tendo como foco Língua Portuguesa e Matemática.
Rio de Janeiro	No Rio de Janeiro, foi criado o Projeto Travessia, que considera em seus documentos, a Recomposição das Aprendizagens.
Rio Grande do Norte	O Estado do Rio Grande do Norte criou uma Política de Alfabetização intitulada Pró-Alfa. Um dos objetivos desta política é a recomposição da aprendizagem, com foco na alfabetização de crianças até o 5º ano, propondo-se a utilizar abordagens direcionadas.
Rio Grande do Sul	A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul elaborou um documento orientador no qual é mencionada a importância e relevância da Recomposição das Aprendizagens, citando a priorização de habilidades.
Rondônia	O Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, a Secretaria de Estado de Finanças e a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, elaboraram um Índice de Desempenho Educacional de Rondônia (Idero), que tem como foco potencializar os resultados educacionais na Recomposição das Aprendizagens, tendo como prioritário a alfabetização.
Roraima	A Secretaria de Estado da Educação de Roraima, por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima e da Gerência de Formação em Gestão Educacional e Processos Políticos e Pedagógicos, formularam uma formação continuada intitulada “Acolhimento e Bem-Estar na Sala de Aula”, propondo ações para a recomposição de aprendizagens.
Santa Catarina	O Governo do Estado de Santa Catarina lançou um Caderno de Recomposição de Aprendizagem. De acordo com o governo, este documento tem como objetivo auxiliar os professores na elaboração dos planos de aula.

São Paulo	A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo criou o Projeto Aprender Juntos, para alunos do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de apoiar a Recomposição das Aprendizagens. Algumas das estratégias do projeto são o reagrupamento dos estudantes e aulas personalizadas.
Sergipe	A Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura do Sergipe, através da portaria nº 0647/2022/GS/SEDUC de 04 de março de 2022, em seu artigo 18, decreta que a Recomposição das Aprendizagens deverá ser promovida pelas escolas, priorizando habilidades do Currículo de Sergipe.
Tocantins	A Secretaria de Estado da Educação do Tocantins implementou o Programa de Recomposição das Aprendizagens (Recomeçar), que tem quatro eixos estratégicos: diagnóstico, alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, avaliação de monitoramento e avaliação de saída.

Fonte: elaborado pela autora.

Esse mapeamento é interessante de modo a mostrar que a ideia de Recomposição se disseminou de tal forma que teve alcance nacional. Alguns estados investiram mais no conceito, como o Ceará e o Pará, e reforçando, por exemplo, a ideia de que Recomposição das Aprendizagens não é sinônimo de recuperação. De toda forma, cada estado, à sua maneira, adotou em seu vocabulário a Recomposição das Aprendizagens. Apresentar esse panorama a nível nacional auxilia o leitor na compreensão de que a Recomposição das Aprendizagens é um termo amplamente disseminado pelo Brasil no campo educacional no contexto pós-pandêmico. Apesar de ser uma temática recente nas discussões brasileiras, a Recomposição das Aprendizagens encontrou lugar na educação no âmbito nacional, fazendo com que muitos estados brasileiros buscassem estratégias para que a Recomposição das Aprendizagem ocorresse.

Esse mapeamento foi realizado para introduzir a temática, por isso o caráter descritivo. Para dar seguimento à discussão, as análises empreendidas nesta dissertação estão divididas em quatro grandes eixos, que foram elaborados a partir das fontes para produção do material empírico, sendo eles: a) Produção acadêmica; b) Discursos midiáticos no campo educacional; c) Documentos do Terceiro Setor e; d) Organizações de cooperação internacional. Os quatro eixos analíticos que foram produzidos a partir da leitura desses documentos e de literaturas complementares, não foram tomados de antemão, mas sim, produzidos a *posteriori*, a partir da análise

da empiria. Ou seja, a partir do material empírico analisado, foram sendo produzidas as categorias de análises. O Quadro 10 apresenta os quatro eixos analíticos.

Quadro 10 - Eixos analíticos e articuladores dos discursos e/ou "fios discursivos" que produzem a rede documental

Unidade analítica	Articuladores dos discursos e/ou "fios discursivos" que produzem a rede documental
Acentuação da diferença entre recompor e recuperar	- Conceitualização de recomposição; - Conceitualização de recuperação.
Ideia de crise na educação	- Produção da crise na educação pós- uma Covid 19; - Necessidade e importância de haver Recomposição das Aprendizagens; - Produção de risco.
Crise nos dados de aprendizagem	- Avaliações em larga escala; - Indicadores educacionais.
Continuum Curricular	- Priorização curricular; - Aceleração; - Lacunas de aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora.

Este quadro síntese das unidades analíticas desta pesquisa tem a pretensão de auxiliar a compreensão leitora dos capítulos analíticos que virão na sequência. Porém, antes de partir para estes eixos analíticos, este capítulo terá sua continuidade com uma breve abordagem teórica-analítica da Recomposição das Aprendizagens.

Quanto mais se "espia os porões" da Recomposição das Aprendizagens, mais se enxergam os fios que se entrelaçam e que produzem a rede documental. Um modo interessante de pensar a temática é analisando o próprio conceito de recomposição. Esta é a definição que consta no dicionário Aurélio (1999).

Recompor: 1. Tornar a compor; dar nova forma a. 2. Reorganizar; restabelecer; reordenar. 3. Recuperar, restabelecer. 4. Reconciliar, congraçar, recongraçar, harmonizar. 5. Reconciliar-se, congraçar-se, recongraçar-se. 6. Compor-se de novo; reconstruir-se. (Aurélio, 1999, p. 1719).

A palavra “recuperar” aparece no dicionário como sinônimo da palavra recomposição. Convém acrescentar que nos exemplos de aplicação da palavra em frases, aparece: recompor um escrito; recompor dados; recompor a forma física e recompor desafetos. Em nenhum momento o termo é aplicado fazendo referência à área educacional, pois o termo passa a circular de maneira acentuada no vocabulário educacional brasileiro em um contexto pós-pandêmico, entre os anos de 2021 e 2022. O uso da expressão é anunciado como inovador já que “até 2021-2022, o termo recomposição não fazia parte do vocabulário escolar” (Nova Escola, s.p., 2023). Na literatura, ainda é afirmado que “no campo de pesquisa, compreendemos que o termo é recente, aproximadamente dois anos, no meio educacional e da pesquisa. A palavra recomposição da aprendizagem emerge após a retomada das aulas presenciais” (Moltocaró; Figueiredo, 2023, p. 11). Apesar de este, na verdade não ser um termo tão inédito – como será abordado em análises ao decorrer desta pesquisa – a Recomposição das Aprendizagens como uma resposta à pandemia é, de fato, uma discussão recente.

Ainda na tentativa de explorar uma das definições de Recomposição das Aprendizagens, pode-se citar o excerto de um documento proveniente do Terceiro Setor, que indica que esta se trata de “[...] uma ação sistêmica, que demanda o planejamento educacional da rede e das escolas, com ações focadas na redução das desigualdades ampliadas pela pandemia” (Movimento Pela Base; Associação Nova Escola; Instituto Reúna, 2023, p. 13). Ainda em material elaborado pelo Movimento pela Base (s.d.), é posto que a Recomposição das Aprendizagens é a garantia de que as crianças e os jovens possam aprender as habilidades e conhecimentos considerados “importantes” e que tiveram seu ensino e aprendizagem prejudicado por conta da pandemia. Sonia Guaraldo, especialista do Instituto Gesto pontua que “a recomposição de aprendizagem é como um grande guarda-chuva, que envolve olhar para múltiplos aspectos” (Nova Escola, 2022, s.p). Nesse grande guarda-chuva, estão inclusos a avaliação, o currículo, o acompanhamento pedagógico e a formação continuada. De acordo com o Instituto Unibanco (2023, p. 2) “a recomposição traz ideia de reconstruir, de reorganizar, restaurar um caminho, reconectar o estudante a uma trajetória cognitiva que foi afetada pelo distanciamento”. Além disso, é afirmado

que esta “[...] necessita de uma ação mais aprofundada, mais articulada, sistêmica, que engloba diferentes estratégias”.

A partir de uma revisão bibliográfica, foi possível encontrar mais algumas definições sobre a Recomposição das Aprendizagens que parecem ser compartilhadas entre os documentos. O parágrafo a seguir se ocupará em resumir essas ideias.

A Recomposição das Aprendizagens visa promover acesso aos conhecimentos que não foram oportunizados durante a pandemia (Santos, 2022; Santos; Cruz, 2023; Souza 2023; Silva, 2023). Também é citado que é necessário retomar habilidades iniciais, reiniciar os conteúdos, abordar temáticas introdutórias (Silva, 2023; Hickmann *et al.*, 2022), tendo como foco as habilidades não consolidadas em anos anteriores (Nova Escola, 2022; Almeida, 2023). É preciso, portanto, selecionar e definir o que precisa ser ensinado (Nova Escola, 2022; Hickmann *et al.*, 2022; Santos, 2022). Por fim, também é mencionado que este é um desafio global (Hickmann *et al.*, 2022; Santos; Cruz, 2023; Silva, 2023).

O que parece haver é uma readequação do vocabulário educacional, incorporando o termo recomposição da aprendizagem e interditando, neste tempo histórico e nesta situação totalmente específica deste tempo, o discurso da recuperação. Em que pese recente, parece estar sendo produzido um consenso de que o que se busca para uma educação pós-crise é muito mais uma Recomposição das Aprendizagens do que uma recuperação das aprendizagens.

É oportuno salientar que estes materiais não tratam a Recomposição das Aprendizagens como sinônimo de recuperação das aprendizagens, mas sim, como estratégias distintas. “Embora ainda haja uma confusão entre os conceitos, recomposição e recuperação da aprendizagem não são sinônimos” (Instituto Unibanco, 2023, p. 2). Em linhas gerais, a recomposição seria mais ampla e a recuperação mais restrita. Os documentos analisados indicam que não há como recuperar uma aprendizagem que não aconteceu, por isso a ineficiência do termo “recuperação”, que acaba sendo substituído por “recomposição”. Para compreender essas diferenças, é necessário compreender o modo como a recuperação tem sido produzida discursivamente. O capítulo a seguir abordará esta temática.

5 RECUPERAÇÃO X RECOMPOSIÇÃO: ENTRE O ESGOTAMENTO E A BUSCA POR OUTROS TERMOS

Este capítulo tem como principal objetivo problematizar a forma como o discurso da Recomposição se alastrou de tal forma no cenário educacional pós-pandêmico que o conceito recuperação acabou sendo interdito. As análises se concentram na ideia de como se constituem campos de saber e jogos de verdade que se fortalecem no cenário educacional. Para isso, primeiro, serão tecidas algumas breves discussões sobre o termo recuperação.

Caldas (2010) traça um minucioso e exaustivo histórico da recuperação escolar. A pesquisadora faz referência a um discurso escrito pelo professor paulista Antonio D'Ávilla, intitulado "O problema da repetência e as classes de recuperação", datado de 1959. Esse documento, de acordo com Caldas (2010), traz relatos mais antigos de experiências com recuperação escolar, que já apareciam em meados de 1936. D'Ávilla (1959), aponta que a recuperação surge como um remédio para o problema da repetência, traçando-se, assim, uma relação direta entre recuperação e repetência. As justificativas para a criação de classes de recuperação eram:

A subnutrição das crianças; as deficiências visuais, auditivas e de fala; o problema do desajuste entre o vocabulário escolar empregado e o vocabulário da criança; a língua estrangeira falada em casa, criando o bilinguismo com que a criança devia haver-se; a diversidade de marcha de aprender, com alunos rápidos e alunos lentos ou instáveis; o modo coletivo do ensino, que descuidava dos casos individuais; o problema da idade inicial do ingresso na escola primária, burlada a lei, com crianças de seis anos, imaturas; a existência de massas de repetentes nas salas de aulas, com mais de um ano de reprovação; e os desajustamentos do comportamento e de atitudes, em virtude de situações familiares irregulares (Caldas, 2010, p. 33).

A ideia de Antonio D'Ávilla era que, ao realocar esses alunos em pequenos grupos, com professores especializados e um ensino diferenciado, através de jogos educativos, por exemplo poderia "[...] recuperar a criança que iria se perder" (D'Ávilla, 1959, p. 15 *apud* Caldas, 2010 p. 33). Ainda é defendido por Antonio D'Ávilla que as classes de recuperação não iriam interferir no curso do ano letivo, servindo apenas como um auxílio para os alunos mais "fracos" (Caldas, 2010).

A recuperação escolar parece ser esquecida por um tempo na legislação educacional, uma vez que na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não há, de acordo com Caldas (2010), qualquer menção explícita sobre as classes de recuperação. Alguns anos mais tarde, mais precisamente em 1971, retornam as discussões sobre recuperação escolar, sendo materializadas na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Há, portanto, um hiato de 11 anos entre o texto de Antonio D'Ávila (1959) e a Lei de diretrizes e bases (1971). Na referida lei há menções no artigo 11, parágrafo 1º e artigo 14, parágrafo 2º, citados respectivamente:

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

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (Brasil, 1971, s.p).

Na LDB de 1971 não é utilizado o termo reprovação escolar. São mencionados “[...] alunos necessitados de aplicação de processo de recuperação para suprir a insuficiência no aproveitamento daquilo que se constitui tarefa da escola [...]” (Caldas, 2010, p. 42). No entanto, Caldas (2010) explica que no contexto da elaboração da LDB de 1971, havia uma preocupação com o aproveitamento máximo da grande quantidade de alunos que estavam frequentando a escola, e, considerando a avaliação do rendimento escolar, a ideia disseminada era que “[...] a reprovação fosse parcialmente substituída pelos estudos de recuperação a serem proporcionados, obrigatoriamente, pelos estabelecimentos de ensino no país” (Caldas, 2010, p. 44).

Já na legislação vigente, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a menção à recuperação aparece nos artigos 12, 13 e 24, citando que cabe aos estabelecimentos “prover meios para a recuperação dos alunos de menor

rendimento” (Brasil, 1996, p. 5); aos docentes “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (Brasil, 1996, p. 6) e; a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (Brasil, 1996, p. 9).

Com suas mudanças ao longo do tempo, a recuperação foi, paulatinamente, “[...] constituindo-se como mecanismo colocado à disposição da escola e do(s) professor(es) da classe, propondo-se a garantir a superação das dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante seu percurso escolar” (Caldas, 2010, p. 54). Ou seja, a recuperação escolar é colocada como ferramenta para a superação de dificuldades de aprendizagem. Através de uma rápida revisão de literatura sobre recuperação escolar foi possível selecionar mais alguns discursos sobre a temática, mostrando algumas perspectivas que incluem qualidade do ensino, redução do fracasso escolar, fluxo escolar entre outros apontamentos que serão apresentadas a seguir.

Junior, Almeida e Prados (2022) definem a recuperação como uma oportunidade oferecida pela escola para os estudantes que não desenvolveram de maneira adequada os conteúdos, competências e habilidades exigidos ao longo de determinado período. Para Alves e Freitas (2007), a recuperação trata-se de uma medida proveniente do poder público visando elevar a qualidade do ensino. Além disso, Alves e Freitas (2007) e Silveira e Gualtieri (2016) concordam que a recuperação tem sido associada a uma forma de reduzir o “fracasso escolar”⁴. Nesse sentido, Araújo (2008) pontua que a recuperação se trata de um dispositivo para se alcançar a universalização do ensino, racionalizando a eficácia da educação pública, evitando o congestionamento do fluxo escolar, reduzindo os gastos com a educação. Dutra e Martins (2012) defendem que a recuperação deve buscar criar possibilidades para que o estudante aprenda aquilo que não foi possível em um determinado

⁴ Não é intenção deste texto se aprofundar neste assunto. Para um aprofundamento no debate, é sugerida a literatura de Patto (1984).

período, e isso envolve a aprendizagem dos conteúdos escolares, fatores socioemocionais e psíquicos, buscando recuperar o aluno integralmente.

Pelo exposto acima, é possível perceber que a recuperação, em linhas gerais, trata-se de um direito do aluno, o direito de aprender, e se trata de uma questão técnica, visando um fluxograma escolar eficaz.

Transitando da literatura acadêmica para documentos elaborados pelo setor privado, materiais midiáticos e normativos, destaca-se a definição de uma especialista do Instituto Reúna⁵, que alega que a recuperação é algo pontual, destinada àqueles alunos que foi concedida a oportunidade de aprender, mas isto não foi o suficiente, resultando na não consolidação da aprendizagem. Resumidamente, a recuperação seria uma “nova oportunidade” de aprender. A especialista argumenta que até a reabertura das escolas, fez-se necessário passar por “[...] um processo de dois anos de afastamento desses estudantes de aulas presenciais” e que afirmar que seria feito um “[...] processo de recuperação com eles não seria justo” (Instituto Unibanco, 2023, p. 2).

Avançando para os materiais midiáticos, é oportuno trazer o conteúdo altamente didático do vídeo elaborado pela Nova Escola, intitulado “Qual é a diferença entre recuperação, reforço e recomposição de aprendizagens?”⁶. No vídeo, são apresentadas as definições de recuperação, reforço e recomposição, de maneira a diferenciá-las. Para esta pesquisa, importa a análise das definições de recuperação e recomposição, que serão apresentadas através da Figura 9:

⁵ Organização sem fins lucrativos que surge concomitantemente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/r-y1KtYVjRA>

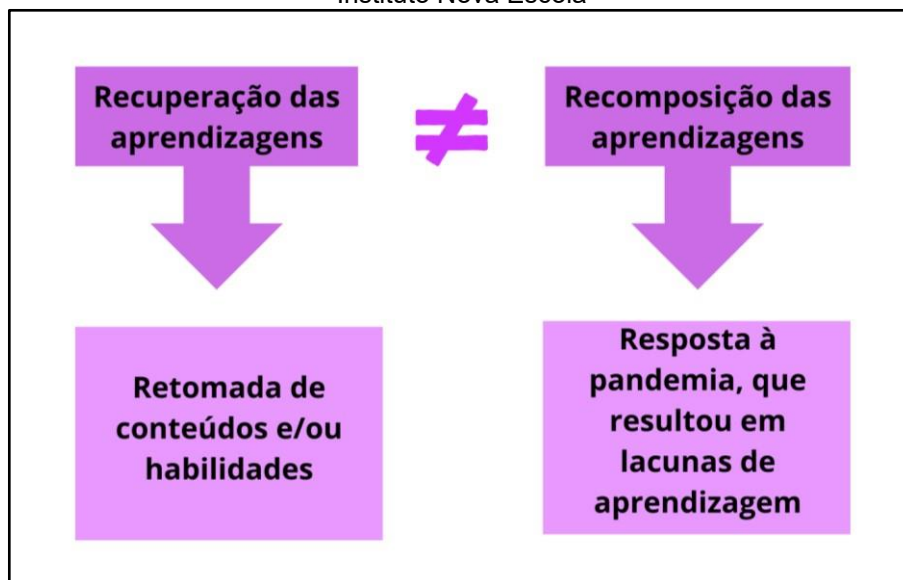
Figura 9 - Conceitualização de recuperação escolar e recomposição da aprendizagem de acordo com o Instituto Nova Escola

RECUPERAÇÃO	RECOMPOSIÇÃO
<p>“Retomada de um conteúdo e de uma habilidade sobre os quais um ou mais alunos não obtiveram o desempenho esperado ao final de um processo de ensino e aprendizagem. Por isso, em geral, ela acontece no final do ano letivo ou no início do próximo, durante o recesso de janeiro. Esse formato pontual, não é visto como a melhor opção para garantir a aprendizagem dos estudantes. O indicado é que o processo de trabalhar as dificuldades ocorra ao longo de todo o ano” (Nova Escola, 2022).</p>	<p>“Diferente do reforço ou da recuperação, que existem há tempos na rotina escolar, os esforços da recomposição são uma resposta aos impactos da pandemia, principalmente àqueles relacionados com a defasagem de aprendizagem. O uso de estratégias diferenciadas em sala de aula são apenas uma peça desse quebra-cabeças. Ela também envolve acolhimento, priorização curricular, estratégias avaliativas, adaptação das práticas pedagógicas para pensar quais arranjos didáticos utilizar, formação de professores e acesso a materiais didáticos adequados. É a soma dessas ações e outras que cada rede julgar como necessárias para sua realidade, que formam a recomposição de aprendizagens. O principal objetivo da recomposição de aprendizagens é acelerar o processo de ensino e aprendizagem considerando alunos em diferentes níveis de aprendizagem, afinal, o acesso à educação foi desigual ao longo da pandemia” (Nova Escola, 2022).</p>

Fonte: elaborado pela autora

A diferença entre um conceito e o outro parece estar na retomada de conteúdos e/ou habilidades, no caso da recuperação, e possibilitar o acesso a conteúdos e/ou habilidades dos quais os estudantes não tiveram acesso, resultando em uma lacuna das aprendizagens, no caso da Recomposição das Aprendizagens. Ou seja, de certa forma há uma ruptura, mesmo que temporária, pois a recuperação acaba sendo uma ferramenta apenas para o período pré-pandêmico. A figura 10 ilustra, de maneira sintética, a diferenciação elaborada pelo Instituto Nova Escola.

Figura 10 - Diferença entre recuperação e Recomposição das Aprendizagens e acordo com o Instituto Nova Escola



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da empiria analisada é possível notar uma necessidade explícita em demarcar uma diferença entre recuperação e recomposição, parecendo impedir o uso da terminologia da recuperação, tratando-a como pouco eficaz ou como uma opção menos satisfatória: “Esse formato pontual, não é visto como a melhor opção para garantir a aprendizagem dos estudantes” (Nova Escola, 2022, s.p.).

Para que o discurso sobre Recomposição das Aprendizagens possa ser consolidado e, portanto, ser tomado como verdade, utiliza-se da estratégia de invalidar, para este tempo histórico, a ideia de recuperação escolar. A estratégia utilizada pode ser equivalente a uma interdição de um discurso aos moldes de Michel Foucault. Foucault (2014), ao abordar o perigo da palavra, traz o conceito de interdição. O autor argumenta que há um controle, uma seleção, uma organização na produção de discursos.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, pode falar qualquer coisa (Foucault, 2014, p. 9).

Na esteira da interdição dos discursos, Fischer (2013), comenta que os mecanismos de controle do discurso não são apenas uma repressão do que se disse. Aos moldes de Foucault, se vai muito além disso. O que se busca, ao diferenciar a recuperação da Recomposição, é multiplicar o discurso da Recomposição, buscando ajustar o que deve ser dito neste tempo histórico. E, mesmo que o discurso sobre a recomposição das aprendizagens em contraste com a recuperação escolar, seja “aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (Foucault, 2014, p. 2014). É válido destacar que “os discursos que circulam ou são interditados encontram no poder as suas condições de existir” (Ferreira; Traversini, 2013, p. 209).

Essa interdição atua na condução de condutas de dirigentes educacionais na medida em que, ao interditar o discurso da recuperação, o discurso da Recomposição é impulsionado. Este ajuste do discurso conduz os professores a falar e agir em direção a uma Recomposição das Aprendizagens e não a uma recuperação. Isso também se aplica aos documentos, como no caso de um parecer elaborado pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará, que dissemina o conceito de Recomposição para a Rede.

Faz-se neste Parecer [...] o acolhimento dos conceitos “fortalecimento e recomposição de aprendizagem”, com base no estudo que o Instituto Natura e a Fundação Lemann solicitaram à consultoria especializada Vozes da Educação, denominado “Recomposição das Aprendizagens em contextos de crise”, publicado em 2021 (Documento normativo 1).⁷

No excerto exposto fica evidente a incorporação do conceito de recomposição da aprendizagem a partir de discursos do setor privado e que o estado se curva a esta verdade posta em funcionamento, ajustando suas práticas de acordo com essa noção de verdade. É possível pensar, portanto, no exercício do poder e em um governo pela verdade, uma vez que “[...] o exercício do poder se faz muito mais como

⁷ Excertos do material empírico serão apresentados em caixas de texto para diferenciá-los das citações diretas. Além disso, eles estão organizados a partir de uma identificação numérica de trabalhos e reportagens. Exemplo: Trabalho 1, Reportagem 2, Documento Normativo 3, etc. A única exceção será os documentos de cunho internacional e do Terceiro Setor, que já foram listados no trabalho e que serão citados nominalmente.

governo pela verdade, em uma miríade de intrincadas estratégias” (Sperrhake, 2016, p. 134). Cabe a problematização: por que está sendo posta a estratégia da recomposição como a mais eficaz e não outras? Qual a força dessas instituições que possibilitam dizer aquilo que atuará como verdadeiro na educação, e inclusive na educação pública? “É importante observar o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro” (Foucault, 2007, p. 12).

Ao que tudo indica, passa-se a se preocupar com uma recomposição da aprendizagem sob influência dos discursos do Terceiro Setor. Ao que parece o cenário educacional foi permeado por essa ideia formulada pela iniciativa privada. Não que antes não se buscasse reverter as defasagens da aprendizagem, porém, o argumento trazido por estes setores é o de que nenhum outro termo antes usado na educação conseguiria dar conta das necessidades atuais e, por conta do esgotamento dos outros termos, se utiliza este novo conceito.

Na esteira do embate entre recuperação da aprendizagem e recomposição da aprendizagem, é defendido que “especialistas de diversos países entendem que o processo de remediação (aulas de recuperação) não é a forma mais efetiva para recompor as aprendizagens” (Vozes da Educação, Instituto Lemann e Instituto Natura, 2021, p. 5). O que estas organizações entendem é que o melhor caminho para a recomposição da aprendizagem seria a aceleração.

Questionamentos interessantes são os que possam problematizar o porquê de o terceiro setor ser tão atuante na ideia de recomposição? Por que o mesmo não acontecia quando se falava em recuperação das aprendizagens, antes da pandemia? Quais são as implicações disso? Responder esses questionamentos não é algo simples e não é intenção desta pesquisa fazê-lo, mas colocá-los como uma forma de interrogar o presente. Uma conclusão possível a partir da análise desses materiais é a de que essas discussões apontam para a força do Terceiro Setor nos ditames educacionais nacionais. Seriam os interesses “privados” na educação pública.

6 ENTRE A NECESSIDADE DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS, A CRISE NA EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE RISCO: TRAÇANDO MAIS TRÊS FIOS NA REDE

Conforme já abordado neste texto, um mecanismo utilizado para a disseminação da Recomposição das Aprendizagens é a interdição do discurso de recuperação escolar. Outros mecanismos utilizados para que o discurso da Recomposição das Aprendizagens seja tomado como verdadeiro, foram localizados *a posteriori*, através da análise da empiria, considerando o conjunto de palavras e frases que circulam neste tempo histórico através dos documentos e as conexões que eles estabelecem entre si. Os outros mecanismos que funcionam como estratégias postas em funcionamento para validar o discurso da Recomposição das Aprendizagens localizados foram a ideia de crise na educação devido ao período pandêmico, a projeção de riscos e a necessidade da Recomposição das Aprendizagens. Estes três mecanismos são mais alguns “fios” que compõem a rede documental que se pretende aqui formar.

6.1 RECOMPOR AS APRENDIZAGENS COMO RESPOSTA A UMA CRISE EDUCACIONAL

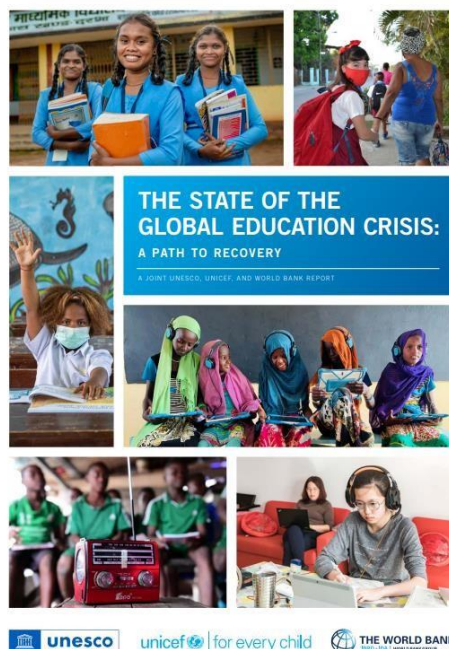
Um caminho interessante para iniciar estas análises, seria pensar no significado da palavra crise, uma vez que este não é um termo com usos exclusivos na educação, aparecendo em diferentes campos, seja na economia, na saúde e, mais contemporaneamente, de modo bastante presente, para se referir às questões climáticas. Discutir a ordem etimológica de uma palavra não é o mesmo que buscar um sentido ou significado final de um conceito. A tentativa aqui é, na verdade, traçar, minimamente, um significado contingente, um que seja possível neste tempo histórico, sem fixar a mais correta ou a melhor definição para este termo (Veiga-Neto, 2015).

Avançando, em um documento elaborado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2013, p. 100), é posto que a palavra crise tem origem na língua grega, cujo significado seria um “[...] momento de decisão, de mudança súbita; separar, decidir, julgar”.

Traçando a história mais antiga da medicina, o termo crise significa “[...] um momento decisivo para evolução de uma doença para cura ou para morte”. Por fim, na cultura chinesa, a crise tem dupla face, cujo significado de uma face é o risco e o outro é a oportunidade (Brasil, 2013). Ainda tentando definir o termo crise, Walter e Pinho (2017, p. 124) argumentam que “mais importante do que esclarecer o que é a crise, é problematizar os modos pelos quais podemos nos relacionar com ela [...] Trata-se de na própria imanência da crise inventar/produzir caminhos que potencializem a vida”. Os significados de crise são trazidos neste texto de maneira frugal. Mesmo assim, eles dão pistas sobre o percurso que será feito, especialmente com relação à ideia de oportunidade, risco e os modos como nos relacionamos com a crise, especificamente, a crise na educação.

A ideia de crise na educação, devido à pandemia do Covid-19, não é um discurso restrito à determinada porção do mundo, de maneira isolada. No ano de 2021, foi divulgado um relatório internacional (Figura 11) intitulado “*The state of the global education crisis: a path to recovery*” (O estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação). Este documento foi elaborado por três organizações internacionais, a saber, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

Figura 11 - Relatório “The state of the global education crisis: a path to recovery” (O estado da crise global da educação: um caminho para a recuperação)



Disponível em:

<https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>

O relatório citado está organizado, além da introdução e conclusão, em mais quatro partes, que abrangem: 1) a perda de aprendizagens acadêmicas; 2) a crescente desigualdade que abrange as aprendizagens acadêmicas, mas que também extrapola elas; 3) a análise da atuação política na tentativa de encontrar alternativas para o fechamento das escolas, e, por fim; 4) algumas possibilidades para reverter os danos causados pela pandemia na educação. Apesar de cada item abordado neste relatório ser potente para diversas análises, esta dissertação se dedica a extrair e investigar uma palavra específica deste documento e que se relaciona com as outras analisadas: a ideia de crise, posta já no seu título. O relatório “alerta” para uma crise na educação: "Nossas três organizações permanecem empenhadas em soar o alarme sobre a urgência da crise na educação [...]" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Banco Mundial, 2021, p. 10) [tradução minha].

Apesar de a ideia transmitida ser de que se está “soando o alarme”, ou seja, que se está “apenas” alertando para uma crise na educação, é possível dizer um pouco mais sobre a produção discursiva desse relatório. Para além de alertar, ele está produzindo discursivamente uma ideia de crise na educação que afeta o mundo. Evidentemente, seria um equívoco descabido afirmar que são estas as organizações, ou que este relatório, são responsáveis pela materialização da “crise” em si. Em outras palavras, seria ilógico afirmar que este relatório, ao estabelecer um estado de crise na educação, produziria a própria crise, uma vez que estas organizações não produzem a evasão, a repetência, a não aprendizagem, os baixos resultados nas avaliações em larga escala, nem todos os demais indicativos que podem conduzir a uma ideia de crise educacional.

Por outro lado, essas organizações produzem discursivamente um estado de crise na educação, inclusive elegendo os indicadores que irão servir como medidas para se “estar” em crise: evasão, repetência, não aprendizagem, baixos resultados nas avaliações em larga escala não são aleatoriamente escolhidos como indicativos de uma educação em crise e, contudo, ajudam a produzir essa ideia de crise.

Nesse sentido, o relatório vale-se de estratégias tais como o uso de estatísticas e a projeção de risco de uma perda econômica estimada em 17 trilhões de dólares de rendimento futuros desses alunos afetados pela pandemia. Além disso, o relatório visibiliza os problemas com relação à nutrição das crianças, uma vez que a escola era, para muitos, o único local de alimentação segura e de qualidade. Também são citados o aumento da violência doméstica, do trabalho infantil, da desigualdade de gênero, além da evasão e abandono escolar. Todos estes problemas são tomados como resultado do fechamento das escolas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Banco Mundial, 2021). Ou seja, é a partir da linguagem que todos estes fatores são visibilizados e, em seu conjunto, produzem discursivamente uma ideia de crise na educação relacionada à pandemia.

Apesar de o foco deste capítulo ser a crise na educação interligada à pandemia, é importante ressaltar que a ideia de crise na educação é anterior à emergência sanitária causada pela Covid-19 no período de 2020 a 2022. De acordo

com Unesco, Unicef e Banco Mundial (2021), cerca de 258 milhões crianças e jovens não estavam nas escolas antes de 2020. E, mesmo as crianças que frequentavam a escola, estavam aprendendo menos do que deveriam, já que 53% das crianças de 10 anos que viviam em países de classes baixa e média não conseguiam ler e compreender textos simples destinados a esta faixa etária, vivenciando o chamado “*Learning Poverty*” (Pobreza de Aprendizagem), conceito elaborado pelo Banco Mundial e o Instituto de Estatística da Unesco. A taxa de Pobreza de Aprendizagem se aproximava dos 90% em países de renda baixa, enquanto nos países de renda alta este número cai para 9% (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância e Banco Mundial, 2021). Estes dados elencados reforçam a ideia de crise na educação em um sentido mais amplo, e não como algo estritamente associado ao contexto pós-pandêmico.

Os argumentos trazidos pela Unesco, Unicef e Banco Mundial (2021) são que: 1) a pandemia acentua uma “crise” na educação pré-existente e; 2) a crise na educação causada pela pandemia se aloja no interior de uma crise “maior” na educação - algo como uma crise dentro de outra crise - que se deve a diversos fatores que não estão, necessariamente, condicionados à pandemia. Mesmo não sendo a pandemia a única causa para se “soar o alerta” de uma crise na educação, é asseverado que “a interrupção global na educação causada pela pandemia da Covid-19 constitui a pior crise educativa do mundo” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância e Banco Mundial, 2021, p. 4). Ou seja, se a educação já estava em crise, o cenário parece piorar após a pandemia.

Em 1957, várias décadas antes da crise na educação em um contexto pandêmico, Hannah Arendt publicou o texto “A Crise na Educação” que aborda temáticas como público, privado e natalidade, entre outras. Em sua escrita, ela toma como ponto de partida a crise na educação norte-americana, mas suas reflexões extrapolam esse contexto, pois a autora oferece pistas sobre a possibilidade da generalização de seus escritos para o cenário educacional de modo mais ampliado, não restringindo-se apenas à América do Norte.

Arendt (1957) não trata a crise como algo que diz respeito somente à educação, como se a crise estivesse limitada apenas a um segmento. A autora discute sobre uma crise geral que perpassa pela educação, pois a educação faz parte do mundo em que vivemos. Nas palavras de Deina (2018, p.7), “como parte do mundo, a educação não conseguiria passar ilesa aos diversos problemas decorrentes da crise geral que afetam a sociedade como um todo”.

Esta ideia de que a crise não acontece apenas na educação, mas que ela acontece no mundo e que, pela educação fazer parte do mundo, é afetada pela crise geral, pode ser relacionada com a pandemia. O estado de crise causado pelo Covid19 obviamente não se inicia na educação, mas sim na saúde e, na sequência, se alastra para diversos segmentos, inclusive a educação. A educação começa a sentir os efeitos desta crise sanitária com o decreto de fechamento das escolas, medida esta que objetivava evitar aglomerações e proliferação do vírus. Em suma, a crise começa na saúde e tem seus efeitos refletidos na educação, produzindo, conseqüentemente, uma crise educacional também. Na sequência, algumas reportagens que disseminam essa ideia de crise (Figura 12).

Figura 12 - Reportagens que disseminam uma ideia de crise na educação

The figure displays three news snippets arranged in a grid-like fashion. Each snippet includes a source logo, a headline, a brief text excerpt, and a date.

- Top Left:** Source: Brasil de Fato. Headline: "Crise criada pela covid-19 na educação é a 'pior já registrada', diz pesquisa da ONU". Excerpt: "O impacto do fechamento de escolas e universidades causado pela covid-19 é 'imenso' e suas consequências ainda não são totalmente conhecidas...". Date: 25 de jan. de 2022.
- Top Right:** Source: Exame. Headline: "A pandemia, o retrocesso na educação e as oportunidades a partir da crise". Excerpt: "Por Juliana Amorina*. A educação brasileira tem um grande desafio pela frente: retomar o crescimento dos indicadores de ensino que durante a...". Date: 6 de jun. de 2021.
- Bottom Center:** Source: UN News. Headline: "Novos estudos indicam urgência de medidas contra crise de aprendizagem causada por pandemia". Excerpt: "Relatórios lançados por Banco Mundial, Unicef e Unesco, entre outras agências, mostram o quanto a pandemia impactou crianças mais novas e...". Date: 24 de jun. de 2022.

Fonte: organizado pela autora

Arendt (1957) argumenta que em qualquer crise acaba sendo destruído algo que é comum a todas as pessoas, uma parcela do mundo que representa o senso comum. Segundo a autora, a crise “[...] tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos [...]” (Arendt, 1957, p. 4). A destruição do senso comum, indica uma fase de mudanças e, assim como na origem grega da palavra crise, trata-se de um momento de tomada de decisões. Porém, essas decisões precisam ser tomadas de forma ágil e eficaz, pois, quanto mais tardias forem as ações que respondam à crise, mais agravada ela será. Desse modo, a agilidade se torna ponto-chave e é uma das estratégias adotadas pelo discurso da recomposição, pois “as perdas de aprendizagem podem ser revertidas se os países agirem rapidamente” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância e Banco Mundial, 2021, p. 35). Porém, é preciso lembrar que nem toda decisão rápida garante eficácia e vice-versa. Ou seja, nem todas as respostas à crise são válidas.

Em um estado de crise, as respostas que se apresentavam como verdadeiras entram em colapso, pois “o desaparecimento dos pressupostos significa simplesmente que se perderam as respostas que vulgarmente se aceitam sem sequer nos apercebermos de que, na sua origem, essas respostas eram respostas a questões” (Arendt, 1957, p. 4). Se as respostas antigas são perdidas, o estado de crise exige outras respostas, podendo ser respostas de fato inovadoras, ou velhas respostas com uma “roupagem” de novidade. “Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos” (Arendt, 1957, p. 4). Nesse sentido, cabe questionar: seria a recomposição da aprendizagem uma resposta efetivamente inovadora ou seria uma resposta antiga repaginada?

Deina (2018) argumenta que em situações de crises é comum a pluralidade de discursos desarmônicos, sejam eles filosóficos ou científicos, que oferecem diferentes soluções para um mesmo problema. A autora ainda argumenta que “não faltam também soluções criativas, apontando determinados caminhos e interditando outros possíveis. Em grande medida, os argumentos e justificativas também podem se revelar conceitualmente vazios” (Deina, 2018, p. 2).

A partir do exposto, podemos chegar a uma conclusão lógica: a crise produz algo. No caso em análise, a crise produz ações e respostas a um problema e, de certa forma, oportunidades, se retomarmos os significados de crise, a partir da cultura chinesa, cuja uma das faces seria a oportunidade (Brasil, 2013). De acordo com Arendt (1957), a crise oportuniza momentos de reflexões e de olhar diretamente e de forma investigativa para o âmago do problema. Diante da crise na educação relacionada à pandemia, agonizou-se por respostas. E, considerando que “uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas” (Arendt, 1957, p. 2), é preciso pensar em alternativas, de modo a aproveitar “[...] a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (Arendt, 1957, p. 2).

Toda essa contextualização sobre crise na educação teve como objetivo mostrar como a ideia de Recomposição das Aprendizagens emerge nesse cenário. Se um estado de crise requer respostas, a Recomposição das Aprendizagens é apresentada como a resposta sob medida para os desafios educacionais pós-pandemia. Resumindo, até agora foram vistos os seguintes pontos: 1) a partir de um contexto pandêmico, é produzida discursivamente uma ideia de crise na educação; 2) qualquer crise exige respostas, sejam elas novas ou antigas.

6.2 RECOMPOR É PRECISO? A NECESSIDADE DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Conforme o relatório elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2021), no Brasil, o fechamento das escolas por conta da pandemia durou 178 dias. Diversos estudos apontaram as defasagens na educação que se acentuaram durante este período. Em nota técnica elaborada pelo Todos pela Educação (2022), aponta-se que em 2021, 2,4 milhões de crianças não sabiam ler e escrever. Em 2019, este número era de 1,4 milhão, ou seja, um aumento de 66,3%, conforme mostra a Figura 13.

Figura 13 - Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021



Fonte: Todos pela Educação (2022, p. 4).

Dados da Organização Das Nações Unidas Para A Educação, Ciência E Cultura (Unesco), Fundo De Emergência Internacional Das Nações Unidas (Unicef) e Banco Mundial, apontam que os estudantes de São Paulo teriam aprendido apenas 28% do esperado:

“As crescentes evidências sobre os impactos do fechamento das escolas no aprendizado das crianças retratam uma realidade angustiante. As perdas de aprendizagem foram grandes e desiguais: avaliações recentes demonstram que, em muitos países, as crianças perderam a maior parte ou todo o aprendizado acadêmico que normalmente teriam adquirido na escola em um ano letivo regular, e, em geral, as crianças mais novas e marginalizadas tiveram perdas ainda maiores. Em São Paulo, no Brasil, os estudantes aprenderam apenas 28% do que teriam aprendido em aulas presenciais, e o risco de abandono ou evasão escolar mais que triplicou” (Organização Das Nações Unidas Para A Educação, Ciência E Cultura (Unesco); Fundo De Emergência Internacional Das Nações Unidas (Unicef); Banco Mundial, 2021, p. 3).

A orientação para a reversão desse quadro era a de que as escolas fossem reabertas o mais rápido possível para que a recomposição pudesse acontecer. Pensando em uma educação pós-pandemia, a Recomposição das Aprendizagens é trazida como uma resposta às defasagens e lacunas na aprendizagem que foram herdadas do tempo em que as escolas estiveram de portas fechadas.

“A reabertura das escolas deve ser a maior prioridade de todos os países. O custo de manter as escolas fechadas é alto e ameaça prejudicar toda uma geração de crianças e jovens, ao mesmo tempo que aumenta as disparidades pré-pandemia. Reabrir escolas e mantê-las abertas devem, portanto, ser as principais prioridades dos países” (Organização Das Nações Unidas Para A Educação, Ciência E Cultura (Unesco); Fundo De Emergência Internacional Das Nações Unidas (Unicef); Banco Mundial, 2021, p. 4).

“Havia uma lógica na Educação até 2019, e a pandemia mudou tudo. Agora, é preciso justamente reordenar, mas não basta só ‘voltar ao que era antes’, é preciso voltar melhorando, prestando atenção às coisas que devemos olhar. É por isso que falamos em ‘recomposição’. [...] Não se trata de um projeto ou proposta apenas. A recomposição tem que ser a grande proposta das secretarias e engloba tópicos como avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico” (Reportagem 1 – Nova Escola).

“Tendo em vista toda essa realidade, na retomada das aulas presenciais surge o processo intitulado recomposição da aprendizagem [...]” (Trabalho 3).

“A recomposição de aprendizagens surge como uma resposta aos impactos causados pela pandemia da Covid-19. Ela é composta por uma série de ações e atividades que, juntas, tem como objetivo impulsionar o processo de ensino e aprendizagem considerando estudantes em diferentes níveis de aprendizagem” (Reportagem 2 – Nova Escola).

Em resumo, a Recomposição das Aprendizagens surge como uma resposta aos desafios educacionais causados pela pandemia. O vídeo intitulado “Qual é a diferença entre recuperação, reforço e recomposição de aprendizagens?”, produzido pela Nova Escola, foi assistido, até o momento em que esta dissertação está sendo escrita, por mais de 40 mil pessoas. O vídeo informativo/educativo pretende esclarecer que recuperação, reforço e recomposição não são sinônimos. A exposição começa com a definição de recuperação, após é exposta a definição de reforço e finaliza com a recomposição, algo que já foi abordado em capítulo anterior. Para este capítulo, o que mais interessa é reforçar a definição dada pela Nova Escola para a recomposição: uma resposta à pandemia (Figura 14).

Figura 14 - Vídeo “Recomposição: uma resposta à pandemia”



Essa definição de Recomposição das Aprendizagens como uma resposta à pandemia parece característica da ideia de crise tratada anteriormente: uma crise exige respostas, sejam elas novas ou antigas. A crise na educação vinculada à pandemia exigiu uma resposta e, conforme o argumento construído neste texto, a resposta que mais ganhou espaço neste tempo histórico foi a Recomposição das Aprendizagens. O fio analítico da ideia de crise retorna para sua base e perpassa por problematizações similares às que foram feitas quando se questionou a interdição do discurso da recuperação escolar: por que a Recomposição das Aprendizagens é o discurso que mais ganhou força? Por que esta é a resposta “mais verdadeira”? Quais são as regras de produção desse discurso? Quais são as relações de poder existentes na formulação dessa resposta? Esses são questionamentos que objetivam problematizar o presente e que perpassam a ideia de Recomposição das Aprendizagens como o discurso mais verdadeiro.

Se a Recomposição das Aprendizagens é ou não a resposta mais eficaz, não compete a esta dissertação afirmar. O que se pode evidenciar, a partir de diversos materiais midiáticos, é que esta terminologia adentrou de maneira enérgica no cenário educacional brasileiro. A Figura 15 aglutina algumas notícias que ilustram a profusão de matérias que circularam na mídia sobre a temática.

Figura 15 - Reportagens que abordam a Recomposição das Aprendizagens



Fonte: elaborado pela autora.

O termo *Recomposição das Aprendizagens* foi considerado, inclusive, a expressão do ano de 2022 pela Revista Nova Escola⁸. Esta grande quantidade de notícias pode fornecer algumas pistas sobre como a *Recomposição das Aprendizagens* se estabelece como a resposta que ocupa o lugar de verdade. A mídia, neste caso, pode funcionar como um mecanismo que impulsiona a proliferação da ideia de *Recomposição das Aprendizagens* como uma resposta à pandemia, afinal, “o que é noticiado, em tempo real ou não, nos meios de comunicação se estabelece como verdadeiro” (Fonseca, 2005, p. 28). A força da mídia deve ser considerada na fixação da *Recomposição das Aprendizagens* como um dizer verdadeiro.

Ainda mais fundo, a ideia de *recomposição de aprendizagens*, sendo a resposta para a crise na Educação, é tomada pela Revista Nova Escola como “a grande proposta”, “a grande iniciativa” para reverter as lacunas na aprendizagem causadas pela pandemia. Ou seja, a *recomposição* é a resposta à pandemia porque ela pretende reverter as lacunas da aprendizagem.

⁸ Para ler a reportagem na íntegra, acesse:

<https://novaescola.org.br/conteudo/21425/retrospectivacomofoi-o-ano-de-2022-na-educacao>

“Não se trata de um projeto ou proposta apenas. **A recomposição tem que ser a grande proposta das secretarias** [...]” (Reportagem 12 – Nova Escola).

“A Recomposição das Aprendizagens **deve ser a grande iniciativa** das redes escolares”. (Reportagem 14 - Nova Escola).

Sem buscar investigar o que há por trás das cortinas (Fischer, 2001), mas sim ficando apenas com o que está sendo dito, nota-se que não são abertas muitas sugestões de encaminhamentos para se lidar com uma educação pós-pandemia para além da recomposição. Além disso, percebe-se que a recomposição precisa ser levada à cabo pelas secretarias e pelas redes de ensino. Podem sim haver ações diversificadas para lidar com os efeitos da pandemia na educação, mas todas devem estar na esteira da recomposição, afinal esta deve ser “[...] um grande guarda-chuva, que envolve olhar para múltiplos aspectos” (Nova Escola, 2022, s.p). Nesse sentido, outros excertos do material empírico corroboram para o argumento de que a recomposição seria a resposta mais correta, a mais verdadeira.

“No momento em que estamos, **no qual a Recomposição das Aprendizagens é o que precisa acontecer** [...]” (Reportagem 27 - Nova Escola).

“[...] retomada das aulas presenciais após o biênio pandêmico, que **exige a Recomposição das Aprendizagens**” [...]’ (Reportagem 40 - Nova Escola).

“**É fato que a recomposição de aprendizagem no cenário pós-pandemia precisa ser uma realidade nas escolas brasileiras.** [...]. Pensando nisso, **é imprescindível** discutir o tema referido” (Trabalho 2).

“Os prejuízos na aprendizagem são incomensuráveis, **o que demanda atualmente, ações específicas direcionadas para recompor as aprendizagens**” (Trabalho 2).

“[...] **Ressalta-se a necessidade** de ações direcionadas à Recomposição das Aprendizagens dos estudantes” (Trabalho 5).

O emprego de alguns verbos nestes excertos se sobressai. Citando-os: necessitar, precisar, exigir e demandar. Todos esses verbos, de maneira geral, indicam uma necessidade. Sabe-se que essas palavras não são empregadas de maneira aleatória, e muito menos são neutras, mas produzem uma ideia de urgência. Por conseguinte, o uso desses termos produz uma esfera propícia para julgar a

Recomposição das Aprendizagens como algo imprescindível para o cenário educacional e parece funcionar como uma estratégia de convencimento de que a Recomposição das Aprendizagens é o que deve acontecer na educação.

Para esse convencimento, além da criação de uma ideia de necessidade pedagógica específica, há uma sensibilização para a Recomposição das Aprendizagens, sendo tratada como uma missão, um destino almejado.

“Desde o retorno às aulas presenciais, **as redes públicas de ensino estão atuando em uma missão importante: recompor a aprendizagem**”. (Reportagem 41 - Nova Escola)

“A conquista de avanços, mesmo que pequenos, no retorno ao trabalho pedagógico presencial indicam início de uma caminhada **ao destino desejado pela comunidade escolar e governantes: a Recomposição das Aprendizagens**”. (Trabalho 13)

“[...] a importância da recomposição da aprendizagem, **um processo educacional responsável por consolidar habilidades fundamentais para qualquer ser humano em formação**”. (Trabalho 12)

A estratégia de convencimento, conforme apresentada nos excertos, ganha traços ainda mais sofisticados. Afirmar, por exemplo, que a Recomposição das Aprendizagens seria a responsável por consolidar habilidades indispensáveis para qualquer ser humano, conforme indicado no excerto acima, traz em seu âmago uma ideia de salvacionismo pedagógico, termo utilizado por Veiga-Neto (2012). Em alguns casos, o discurso é de que “efeitos da pandemia podem ser duradouros sem ações de recomposição” (Instituto Unibanco, 2023, p. 1). Isso pode indicar que há uma força discursiva na ideia de recomposição, que parece atuar como uma verdade que é capaz de governar sujeitos para determinadas ações.

Por mais elaboradas que possam vir a ser as práticas de Recomposição das Aprendizagens, é necessária uma certa cautela no potencial depositado em qualquer prática pedagógica. O discurso de que a Recomposição das Aprendizagens é responsável por consolidar habilidades fundamentais para a formação humana, conforme apresentado no excerto do material empírico anteriormente, parece perigoso, uma vez que se sabe que a formação humana depende de múltiplos fatores, tais como questões econômicas, sociais, emocionais, etc. Do modo como é posto, há uma desconsideração de todos esses elementos, recaindo apenas sobre a instituição

escolar, de modo amplo, e sobre a recomposição, de modo específico, a responsabilidade por tal formação.

Conforme já mencionado, este tipo de atitude acaba indo ao encontro de um salvacionismo pedagógico, fazendo com que se aposte todas as fichas na capacidade da Recomposição das Aprendizagens. Melhor dizendo, não é prudente apostar todas as fichas em qualquer discurso que se proponha a resolver todos os problemas da educação. Ou seja, a questão não é se as práticas de recomposição são de fato eficientes ou não. A questão é um pouco mais profunda do que fazer juízo de valores, até porque, a partir do material empírico produzido nesta pesquisa, não é possível argumentar sobre a eficiência da Recomposição das Aprendizagens, apenas que este é um discurso que assume uma centralidade no contexto educacional pós-pandêmico. Uma forma de enxergar os efeitos da Recomposição das Aprendizagens de maneira mais concreta no campo educacional seria através da pesquisa com a escola e, mesmo assim, ainda se teria respostas de uma porção muito restrita de uma determinada realidade escolar. Mas esta é apenas uma possibilidade para pesquisas futuras.

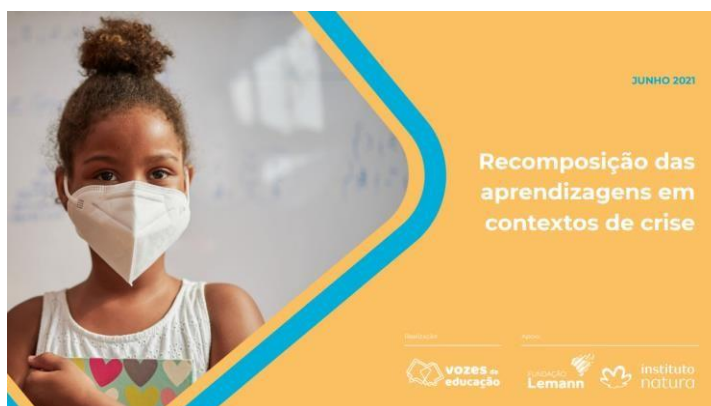
Problematizar a proliferação de discursos sobre Recomposição das Aprendizagens é interessante porque esta atitude metodológica auxilia na própria problematização da empiria, pois, apesar de este ser um termo central, não foi possível localizar, até o momento, materiais que tratassem de maneira sólida e consistente a historicidade da Recomposição das Aprendizagens. O que se encontrou na empiria foi um aligeiramento de soluções no qual é característico sobrar “[...] declarações de princípios gerais e sugestões específicas, mas em geral superficiais, para montarmos os “melhores” modelos pedagógicos e adotar as “melhores” soluções educacionais” (Veiga-Neto, 2012, 278). Assim, a Recomposição das Aprendizagens assume a característica descrita por Veiga-Neto (2012), apresentando-se como a melhor solução educacional no contexto pós-pandemia.

6.3 RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UMA RESPOSTA NOVA OU ANTIGA?

O material empírico apresentado na seção anterior faz uso de estratégias para conduzir o leitor a um determinado tipo de conduta: a necessidade de recomposição. Mas qual é a história dessa prática? Com o objetivo de problematizar o presente, nesta pesquisa buscou-se descer aos porões, tal como orienta Veiga-Neto (2012), de modo a olhar, primeiramente, para os alicerces que sustentam o discurso da recomposição e a sua proliferação. Um passo importante foi tentar escavar um pouco a história da Recomposição das Aprendizagens, não apenas no Brasil, mas a nível mundial. Questionou-se, portanto, que se a recomposição é uma resposta à uma crise na educação, e se a crise forçosamente traz respostas, sejam elas novas ou antigas, a Recomposição das Aprendizagens seria uma resposta nova ou antiga?

Na busca por algumas pistas sobre a história da Recomposição das Aprendizagens, na raridade de materiais empíricos localizados que abordassem essa construção histórica do termo, foi localizado o documento “Recomposição das Aprendizagens em contextos de crise” (Figura 16), desenvolvido pela Vozes da Educação, com o apoio do Instituto Natura e da Fundação Lemann, em junho de 2021.

Figura 16 - Levantamento internacional “Recomposição das Aprendizagens em contextos de crise”



Fonte: Vozes da Educação, Instituto Natura e Fundação Lemann (2021)

Este documento, produzido pela iniciativa privada, faz um levantamento bibliográfico de iniciativas de recomposição de aprendizagens, com o objetivo de disseminar as práticas já adotadas por organismos internacionais. Para isso, são tomados como material de empírico documentos oficiais, pesquisas e notícias de países dos cinco continentes, sendo eles, América, África, Ásia, Europa e Oceania. O levantamento contemplou não apenas estratégias criadas após a pandemia, mas também programas criados em virtude de outras crises humanitárias anteriores. A partir disso, é possível inferir que a Recomposição das Aprendizagens não é uma resposta tão nova assim. O relatório destaca que os programas criados decorrentes da crise do Covid-19 e os decorrentes de outras crises são diferentes, justamente por terem enfoques distintos, mas que, juntos, formam um grande conjunto de estratégias mundiais em prol da Recomposição das Aprendizagens. O mapeamento de estratégias de Recomposição das Aprendizagens ao redor do mundo é proveitoso para esta pesquisa na medida em que ele evidencia que a ideia de Recomposição das Aprendizagens é anterior à pandemia de 2020.

Dois conceitos recorrentes que acompanham a Recomposição das Aprendizagens no contexto pós-Covid são a aceleração e a formação de professores. Esses mesmos discursos já se faziam presentes em contextos de crise sanitária anteriores. Por exemplo, após o surto do vírus Ebola na África Ocidental, que ocorreu entre 2013 e 2016, a organização *The Luminos Fund*⁹, em parceria com o Ministério da Educação da Libéria, implementou o programa *Speed School*, cujo objetivo é a educação acelerada. A breve exposição deste exemplo de estratégia de Recomposição das Aprendizagens mostra que a ela não é algo inovador no campo educacional, mas uma resposta que ressurgem em contextos de crise. Ou seja, velhos discursos retornam à contemporaneidade à medida em que as dinâmicas do tempo histórico possibilitam sua existência.

Arendt (1957) argumenta que, em contextos de crise, existe uma tendência a afirmar que se está diante de problemas específicos delimitados pela história. Mas a

⁹ Trata-se de um programa de aceleração das aprendizagens, com atuação na Etiópia, Gana, Líbano, Libéria e Gâmbia.

autora assevera que se trata de uma falsa crença, pois, tudo o que pode acontecer em determinada época e localidade pode se repetir no futuro. Essa ideia motiva a interrogação dos discursos, entendendo que estes são marcados por um *a priori* histórico, ou seja, a verdade está localizada no tempo e as coisas ditas “[...] são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (Fischer, 2001, p. 204).

De acordo com Castro (2018) a possibilidade sempre histórica é uma linha decisiva nos estudos foucaultianos. De qualquer modo, uma crise na educação, sejam quais forem suas dimensões, é um problema. Apesar de ter sua faceta que possibilita a oportunidade, “uma crise na educação suscitaria sempre graves problemas mesmo se não fosse; como no caso presente, o reflexo de uma crise muito mais geral [...] (Arendt, 1957, p. 8).

6.4 A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A PRODUÇÃO DE RISCO

Este capítulo teve sua abertura apresentando a ideia de crise educacional pós-pandêmica, e a Recomposição das Aprendizagens como uma resposta a essa crise. Também foi observado que a pandemia não produziu uma crise na educação, mas agravou uma crise maior que já era anterior ao ano de 2020, conforme relatado no levantamento elaborado pelo Vozes da Educação, Instituto Natura e Fundação Lemann (2021). Na sequência, foram apresentados e analisados alguns discursos que se encarregaram de promover a Recomposição das Aprendizagens como a grande resposta aos desafios educacionais pós-pandêmicos, sustentando sua necessidade. Diante dessa necessidade, de maneira muito exploratória, buscou-se identificar alguns marcos históricos da Recomposição das Aprendizagens, concluindo que esta é uma resposta já oferecida a outras crises anteriores

Para a finalização deste capítulo retorna-se ao início: a ideia de crise. Agora, ainda tomando como pano de fundo o significado do termo na cultura chinesa, mas explorando a outra faceta. Relembrando: a crise teria uma dupla face, sendo uma de

suas facetas a oportunidade e a outra faceta o risco (Brasil, 2013). E é esta última faceta que será explorada nesta seção: o risco.

A noção de risco é, de acordo com Bernstein (1997, p. 2), “[...] um dos principais catalisadores que impelem a sociedade ocidental moderna”. Ainda de acordo com o autor, “a capacidade de definir o que poderá acontecer no futuro e de optar entre várias alternativas é central às sociedades contemporâneas” (Bernstein, 1997, p. 2). A ideia de risco é bastante abordada no relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância e Banco Mundial (2021).

“Agora, 21 meses após o início da pandemia, milhões de crianças e jovens ainda não puderam voltar à escola, e milhões de outros correm o **risco** de nunca mais retomar os estudos”.

“Em São Paulo, no Brasil, os estudantes aprenderam apenas 28% do que teriam aprendido em aulas presenciais, e o **risco** de abandono ou evasão escolar mais que triplicou”.

Dependendo da situação da população, os riscos se mostram maiores ou menores, pois “[...] há riscos diferenciais que revelam, de certo modo, zonas de mais alto risco e zonas, ao contrário, de risco menos elevado, mais baixo, de certa forma” (Foucault, 2008, p. 80). Além disso, os riscos de uma crise na educação não se limitam à esfera educacional, mas também econômica e social.

“A crise global de aprendizagem parece ser ainda mais grave do que se temia: esta geração de alunos corre o **risco** de perder US\$ 17 trilhões de rendimento futuros (em valor presente) como resultado do fechamento das escolas, o que equivale a 14% do atual PIB global e excede consideravelmente os US\$ 10 trilhões estimados em 2020”.

“Em países de renda baixa e média, a proporção de crianças que sofrem de pobreza de aprendizagem — que já superava 50% antes da pandemia — aumentará drasticamente, possivelmente em até 70% [...]”.

“Os avanços na igualdade de gênero estão ameaçados, ao colocar cerca de 10 milhões a mais de meninas em **risco** de casamento precoce na próxima década [...]”.

Esses excertos mostram que alguns fatores podem tornar o risco maior. Por exemplo, com a crise na educação, há um risco maior para as meninas e para a população de baixa renda.

[...] pode-se, então, para cada indivíduo, dada a sua idade, dado o lugar em que mora, pode-se igualmente para cada faixa etária, para cada cidade, para cada profissão, determinar qual é o risco [...]. Ou seja, alguns segmentos da população, de acordo com critérios ditos objetivos, podem ser caracterizados como “de risco” (Foucault, 2008, p. 79).

A menção aos riscos da não Recomposição das Aprendizagens aparece mais algumas vezes no material empírico.

“Se nessa nova etapa de sua vida acadêmica não lhe forem oportunizadas situações de recomposição de aprendizagem, o caminho escolar desse estudante provavelmente será interrompido”. (Reportagem 17 - Nova Escola).

“Não havendo a recomposição, tal fato implica em prejuízos futuros como, por exemplo, a falta de preparação para vida”. (Trabalho 2).

“A Pandemia de COVID-19 trouxe grandes problemas em relação à aprendizagem dos estudantes, que podem ter um efeito duradouro, caso medidas sérias não sejam tomadas no sentido de garantir o direito à recomposição das competências e habilidades não desenvolvidas neste período. A não garantia da Recomposição das Aprendizagens destes estudantes pode ocasionar uma distorção ainda maior entre a educação das classes alta e média e a classe baixa, aumentando ainda mais a desigualdade social.” (Trabalho 24).

A Recomposição das Aprendizagens é uma resposta à crise educacional e ao risco produzido por esta crise. São mencionados como fatores de risco a interrupção do percurso escolar, a falta de preparação para a vida e a desigualdade social. Essa discursividade aponta que não recompor as aprendizagens pode ser perigoso, individual e coletivamente.

Conforme Mitjavila (2015), os riscos não são ameaças concretas, mas são fabricados por um tipo de conhecimento específico que visibiliza a probabilidade de ocorrer determinados eventos indesejáveis. Seguindo esta lógica, esses discursos, atuam como mecanismos produtores de uma noção de risco para os estudantes que

não tiverem suas aprendizagens recompostas. As projeções tornam estes riscos conhecidos - desigualdade social, de gênero, entre outras - para que possam ser prevenidos. “Quando os riscos são comunicados à população, torna-se possível, também, conduzir essa população a condutas mais desejáveis, desviando-se dos danos que poderiam, possivelmente, ser sofridos” (Santos; Sperrhake; Melo, 2022, p. 380).

A Recomposição das Aprendizagens aparece, portanto, como uma estratégia para o agora e para o futuro, amenizando a probabilidade de riscos. As múltiplas faces da recomposição parecem irradiar e contornar o presente, ao mesmo tempo que oferecem vislumbres para o futuro, assumindo uma centralidade em diferentes tempos históricos.

“Nessa perspectiva, o trabalho com a recomposição de aprendizagens **deve mirar o futuro**. O pensamento recomendável é: o que é preciso recompor para aquilo que eu vou ensinar agora e no futuro?” (Reportagem 8 - Nova Escola).

“No processo escolar, **na perspectiva de futuro, se manifesta a necessidade de Recomposição das Aprendizagens**” (Trabalho 19).

Mapeando os riscos citados ao longo do texto, eles podem ser sintetizados da seguinte forma: 1) abandono escolar (evasão); 2) não aprendizagem; 3) perda de rendimentos futuros (economia); 4) casamento precoce; 5) pobreza extrema; 6) falta de preparação para a vida; e 7) aumento da desigualdade. Na produção deste risco, nota-se uma intenção de governar em duas dimensões: na dimensão do sujeito e na dimensão da população. Esta forma de poder é chamada de Biopolítica. Nota-se uma preocupação com ao nível do homem-espécie, como no caso do abandono escolar, e também um poder agindo sobre o coletivo, como no caso da perda de mais de 17 trilhões de dólares na economia.

Apesar do receio de soar repetitivo, é importante que algumas coisas sejam ditas (ou ditas novamente) para que o leitor compreenda como todos os fios aqui apresentados se ligam na rede documental que está sendo construída. É produzida discursivamente uma ideia de crise na educação. Uma crise exige respostas. As respostas precisam entrar no campo das coisas verdadeiras, tendo como estratégias

para que isso ocorra a ideia de necessidade de recomposição e a visibilização de possíveis riscos à população, como uma forma de fortalecimento da própria recomposição. “No contexto do neoliberalismo, tomar uma boa decisão significa saber gerenciar um risco” (Bello; Sperrhake, 2016, p. 418).

Assim, retomando a metáfora dos porões, se a Recomposição das Aprendizagens é a própria casa, dentro dos porões desta casa estão a crise, a necessidade da Recomposição das Aprendizagens e a noção de risco. Tais mecanismos se interligam na tentativa de fortalecer este discurso no cenário educacional. Na tentativa de materializar esses fios, uma representação possível é a apresentada a seguir (Figura 17):

Figura 17 - Representação dos fios tecidos na rede documental



Fonte: elaborado pela autora

A Recomposição das Aprendizagens acontece a partir de um contexto de crise educacional. A partir dessa crise, é utilizada como estratégia de convencimento a necessidade de incorporar no cenário educacional a Recomposição das Aprendizagens. E, para a condução das condutas da população, tanto a nível de população, quanto a nível individual, é produzida uma ideia de risco.

Buscou-se neste capítulo, portanto, estabelecer relações entre os enunciados que perpassam a empiria e, principalmente, trazer um enfoque para as conexões que se estabelecem (Goulart, 2018). Já é possível perceber uma rede discursiva sendo formada, mas ainda há outros tópicos cuja abordagem se faz pertinente. O próximo capítulo tratará de um tópico “poderoso”: o número, problematizando a centralidade dos dados e índices que têm um axiomático poder na nossa cultura (Traversini; Bello, 2009).

7 CRISE NOS DADOS DE APRENDIZAGEM: ENTRE NÚMEROS E AVALIAÇÕES

Crises podem ser de diversos tipos. Crise econômica, crise sanitária, crise política, etc. Analisando a empiria, a partir de uma perspectiva de análise dos textos em “[...] função do conjunto de palavras, frases e proposições (*corpus*) que se constituem como enunciados e se articulam a documentos através de discurso” (Goulart, 2018, p. 36), foi possível inferir que dentro da crise educacional no contexto pós-pandêmico, existe a produção discursiva de uma crise de dados de aprendizagem. O mesmo documento (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Banco Mundial, 2021) que alerta para uma crise na educação, também alerta para uma crise de dados de aprendizagem.

Para enfrentar a crise de aprendizagem, os países devem primeiro abordar a **crise de dados de aprendizagem, avaliando os níveis de aprendizagem dos alunos**. Embora perdas substanciais em leitura e matemática tenham sido documentadas em vários países e apresentem variações entre países, séries, disciplinas e características dos alunos, **os dados sobre a perda de aprendizagem permanecem escassos de modo geral**. É fundamental que formuladores de políticas públicas, gestores escolares e professores tenham **acesso a evidência que reflitam seus contextos específicos**, e **que estes dados sejam desagregados por vários subgrupos de alunos**, de forma a nortear as práticas em sala de aula e acelerar a recuperação da aprendizagem dos alunos.

É produzida uma ideia de crise dos dados e a reversão dessa crise só pode ser feita a partir da produção de novos dados sobre as aprendizagens dos alunos. Termos utilizados no excerto em destaque tais como “crise nos dados das aprendizagens”, “dados sobre a perda de aprendizagem” e “escassez dos dados” visibilizam a centralidade dos dados na nossa sociedade, com caráter axiomático. Nessas circunstâncias, os dados numéricos, são abordados como elementos cruciais para um bom governo, gerindo e traduzindo os sujeitos em números para que possa haver a proposição de intervenções (Traversini; Bello, 2009).

O argumento utilizado é que o de que o acesso a evidências atuará como guia nas práticas docentes. A lógica é que, quanto mais dados e mais evidências sobre o

estado educacional mais refinadas poderão ser as práticas escolares no sentido de reverter a crise na educação.

E para obtenção dessas informações, é necessário avaliar. Logo, a primeira estratégia para o enfrentamento da crise educacional causada pela pandemia seria a avaliação do estado educacional. “Para enfrentar a crise de aprendizagem, os países devem primeiro abordar a crise de dados de aprendizagem” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Banco Mundial, 2021, p. 2).

Além dessas avaliações diagnósticas e formativas, é muito importante aplicar avaliações censitárias e amostrais de fluência do nível de aprendizagem. “Isso deve ser feito em toda a rede para verificar a aprendizagem dos alunos e identificar as dificuldades com mais agilidade. Pode ser uma avaliação externa, geralmente feita pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), mas isso tem um custo. Então, ela pode ser desenvolvida pelos professores e profissionais de Educação da Secretaria”, sugere Bárbara. (Reportagem 40 - Nova Escola)

[...] relevância dos indicadores para o replanejamento da recuperação, do reforço e da Recomposição das Aprendizagens. (Trabalho 15)

Essa necessidade de avaliar pode ser compreendida a partir da ideia de “delírio avaliatório” (Veiga-Neto, 2012), na qual se busca avaliar cada vez mais. Isso parece embaralhar um pouco as coisas, apontando para uma “[...] crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino” (Souza, 2014, p. 410), gerando uma “[...] crença equivocada de que a avaliação é, por si só, indutora de qualidade. [...] Acredita-se que, quanto mais se avalia, mais qualidade tem a educação” (Machado; Alavarse, 2014, p. 428).

Nas palavras de Veiga-Neto (2012)

Por toda a parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o soidisant “progresso social”. O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade da avaliação (Veiga-Neto, 2012, p. 9).

A citação, que foi registrada em 2012, permanece coerente, uma vez que, ao que parece, traça-se uma forte relação entre uma melhoria da educação no contexto deixado pós-crise e a medição do nível do conhecimento dos alunos. Buscando situar o leitor no contexto das avaliações externas, a seguir, será brevemente conceitualizado o termo ao passo que será feita uma análise de materiais que vinculam a avaliação à Recomposição das Aprendizagens.

A modalidade de avaliação que recebe o complemento “externa” ou “em larga escala”, é composta por provas padronizadas e questionários contextuais, que são elaboradas e corrigidas fora do âmbito escolar. Elas são encomendadas pelo governo federal, estadual ou municipal, e têm como alvo um elevado número de estudantes e busca “[...] obter resultados generalizáveis ao sistema” (Werle, 2010, p. 22), “[...] resultando em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais para todos os níveis da federação” (Machado; Alavarse, 2014, p. 417). De acordo com Werle (2010), as avaliações em larga escala servem para: 1) prestação de contas à sociedade; 2) transparência da aplicação de recursos públicos; 3) orientação para políticas públicas e planos de ação; 4) aperfeiçoamento de projetos; 5) autoavaliação e 6) diagnóstico.

Para Sperrhake (2016), a avaliação é uma questão técnica, cujas informações obtidas podem ser expressas através de números ou categorias. Sperrhake (2016, p. 85), lançando mão dos estudos de Catani e Gallego (2009), afirma ainda que “[...] diante da crença de que se poderia obter a objetividade na avaliação, há um investimento na elaboração de instrumentos que sejam precisos metodologicamente a fim de assegurar alguma neutralidade nesse ato”. Essa precisão na formulação dos instrumentos citada por Sperrhake (2016), é uma preocupação das avaliações aplicadas em larga escala, uma vez que estas têm como instrumento um teste padronizado, que pode conter questões objetivas e/ou de resposta construída, aplicado de maneira idêntica para alunos de diferentes escolas, culturas, regiões, etc., no caso das avaliações aplicadas em âmbito nacional.

Pela quantidade de estudantes que este tipo de avaliação abrange, torna-se necessário um esforço pela busca de precisão metodológica na formulação dos instrumentos, considerando que sua correção é feita por agentes externos à escola,

que não conhecem os alunos. No contexto da Recomposição das Aprendizagens, a avaliação é tida como temática crucial, conforme a Nova Escola:

Esse processo de arranjos e rearranjos está intimamente ligado às avaliações, outra temática crucial no processo de recomposição de aprendizagens. (Reportagem 2 - Nova Escola)

As avaliações externas podem ocorrer em três âmbitos, a saber: nacional, estadual e municipal. A avaliação nacional busca produzir informações educacionais, desenhando um cenário do país inteiro, tendo como representativo deste âmbito, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As avaliações em larga escala estaduais conseguem refinar um pouco mais esses dados, podendo acrescentar novas informações e proporcionando um olhar mais direcionado às necessidades de cada estado. No Rio Grande do Sul, a avaliação em larga escala estadual que vigora desde 2007 é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). Por fim, as avaliações em larga escala municipais conseguem ajustar ainda mais o foco no mapeamento de cada Município, gerando dados ainda mais específicos das redes de ensino. Em um panorama bem geral, pode-se dizer que a década de 1980 foi marcada pelo fortalecimento das avaliações em larga escala no Brasil a nível federal, já na década de 1990, os estados passam a acompanhar esta tendência nacional e nos anos 2000, é a vez dos Municípios seguirem essa onda de sistemas de avaliação (Machado; Alavarse, 2014).

Sobre as avaliações aplicadas a nível estadual, pode ser citado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Firmado em 2023, o compromisso tem como objetivos “garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental” e “garantir a Recomposição das Aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público” (Ministério da Educação, 2023, p. 2).

No Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023 que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, há a seguinte determinação: “os Estados que aderirem ao Compromisso e que não disponham de avaliação na forma prevista no inciso III do

caput do art. 30 instituirão o referido instrumento no âmbito dos respectivos sistemas de avaliação” (Brasil, 2023, s.p.). Isso significa que todos os estados que decidirem pela adesão do CNCA, que tem como um dos seus objetivos a Recomposição das Aprendizagens, precisam, necessariamente, possuir um sistema próprio de avaliação.

O movimento de avaliar a alfabetização nos estados já era tendência no país. No 1º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Ministério da Educação, 2023), é mostrado que 22 unidades federativas já possuíam sistema de avaliação mesmo antes da adesão ao programa. A tendência, com adesão de 100% dos estados, é que este número aumente e que todos os estados possuam um sistema de avaliação próprio. Considerando que um dos objetivos do CNCA é a Recomposição das Aprendizagens, pode-se pensar a relação entre a exigência de sistemas de avaliação para a adesão do programa e a Recomposição das Aprendizagens. Desse modo, a Recomposição das Aprendizagens estaria tendo uma implicação direta no aumento das avaliações estaduais.

Ainda considerando essas avaliações, faz-se destaque a uma notícia (Figura 18) vinculada a um portal baiano.

Figura 18 - Reportagem - “Recomposição de aprendizagem na Bahia passa por nivelamento de alunos, aponta secretária de Educação”



Fonte: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/282991-recomposicao-de-aprendizagem-nabahia-passa-por-nivelamento-de-alunos-aponta-secretaria-de-educacao>

Na reportagem, a secretária de educação da Bahia comenta que o Conselho de Secretários Estaduais de Educação sentiu-se preocupado com a recomposição da aprendizagem dos alunos que foram afetados pela pandemia. Ela afirma que foi criada a “gestão de aprendizagens”, que se refere a aplicações de avaliações. O discurso induz que a recomposição perpassa pela avaliação.

Conforme a notícia: “[...] os alunos estão passando pela fase de ‘nivelamento’ para poder ter [SIC] uma recomposição de aprendizagem [...]”. A avaliação parece ser a primeira ação da recomposição da aprendizagem, uma vez que se precisa saber em qual ponto da aprendizagem os alunos estão para, na sequência, poder atuar a partir dele. Essa ideia é coerente e lógica e indica que a aplicação de uma avaliação é elemento importante para que a recomposição da aprendizagem possa ocorrer.

Logo, objetivando a recomposição, o Governo da Bahia indica a avaliação como uma possibilidade de caminho. Esse mesmo argumento aparece na Portaria n°

522/2023, que dispõe sobre a ação “Gestão da Aprendizagem”, o conjunto de procedimentos para garantir a recomposição da aprendizagem dos estudantes e a regularização dos indicadores de fluxo e o fortalecimento da proficiência dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática proposto pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Art. 2º

Esta ação compõe um conjunto de procedimentos que fortalece a gestão com ênfase na recomposição de aprendizagem, que perpassam:

I. Levantamentos de dados do SABE e SAEB;

II. Definição de metas pela unidade escolar a partir do desempenho do resultado das avaliações, para o percurso escolar do estudante (Documento normativo 2).

No artigo segundo da portaria indicada, é possível observar o estreitamento entre recomposição e avaliação externa, sendo indicados como procedimentos da recomposição da aprendizagem a aplicação de avaliações em larga escala estaduais, a partir do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) e avaliações aplicadas a nível federal, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Outro estado em que foi localizada uma reportagem que vincula a Recomposição da Aprendizagem às avaliações em larga escala é o Piauí, conforme a Figura 19.

Figura 19 - Reportagem - “Seduc inicia projeto de Recomposição da Aprendizagem para melhoria de índices educacionais”



GOVERNO DO
PIAUI
AQUI TEM TRABALHO.
AQUI TEM FUTURO.

EDUCAÇÃO

Seduc inicia projeto de Recomposição da Aprendizagem para melhoria de índices educacionais

Projeto pretende melhorar desempenho dos estudantes em Português e Matemática

“A partir de uma análise do último resultado da avaliação externa do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) será proposto a elaboração de um plano de ação para intervenções nas nossas escolas. Então, esses professores serão tutores, orientadores e acompanharão até dez escolas para um trabalho mais personalizado, customizado, olhando para nossas proficiências de Língua portuguesa e de Matemática”, revela a diretora.

Fonte: <https://www.pi.gov.br/noticias/seduc-inicia-projeto-de-recomposicao-da-aprendizagempara-melhoria-de-indices-educacionais/>

Essa reportagem vincula Recomposição das Aprendizagens e indicadores educacionais. Os indicadores educacionais

[...] são utilizados, para informar acerca de alunos, seu aproveitamento, as escolas, sua dependência administrativa, distribuição regional, os professores e sua titulação, tempo de serviço e vínculo administrativo, condições de infraestrutura dos estabelecimentos, avaliando-se assim, a qualidade da educação ou como ferramenta de acompanhamento e de implantação de políticas públicas (Werle; Koetz; Martins, 2015, p. 101).

Alguns trabalhos acadêmicos que fazem parte da empiria desta pesquisa também argumentam em tom semelhante ao da notícia, ou seja, tomam a recomposição como forma de elevar os índices educacionais.

Ao final do trabalho conseguiu-se atingir o objetivo de demonstrar que com o CineDUCA, as estratégias interventoras impulsionaram a superação das lacunas de aprendizagens, **melhorando os baixos índices educacionais que derivaram das aulas realizadas ao longo da pandemia**, onde os alunos ficaram sem poder comparecer as escolas, o que causou um sério déficit de aprendizagem, refletido nos baixos índices educacionais encontrados. (Trabalho 1)

Desta forma, podemos inferir que a aplicação do MIMDEALE® se configura como uma estratégia para a Recomposição das Aprendizagens, bem como **para a melhoria do padrão de proficiência dos estudantes** nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática nas Avaliações de Larga Escala e, consequentemente para **o aumento da nota do IDEB** no Ensino Médio das escolas participantes. (Trabalho 24)

Diante dessa relação entre elevação dos indicadores e Recomposição das Aprendizagens, fica o questionamento: Os resultados das avaliações refletem a qualidade da educação? Qual qualidade é essa?

Outro exemplo é o Rio Grande do Sul. De acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), o Rio Grande do Sul possui uma legislação com um histórico que aponta como responsável pela coordenação e execução de práticas avaliativas de larga escala, a Secretaria Estadual de Educação¹⁰. Esse registro histórico é localizado desde 1995, de acordo com o CAED. Em 2005, foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), coletando dados de maneira amostral. As edições seguintes do teste

¹⁰ Para saber mais, acesse: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saers-rs.html>.

aplicado em larga escala ocorreram em: 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2016 e 2018. Avançando para um contexto pós-pandemia, o Estado do Rio Grande do Sul criou um mapa estratégico que tem como um dos principais objetivos a recomposição da aprendizagem. Este mapa é rico em estratégias, mas, para este texto, o foco está em uma estratégia muito específica: a “educação com base em evidências”.

O documento “Avançar: ações e investimentos do governo gaúcho na educação” (2021) já prenunciava que uma grande quantidade de dinheiro seria investido nas avaliações da educação: cerca de 27,8 milhões. Esse investimento anunciado teve como objetivo “aprimorar resultados dos indicadores de Permanência e Aprendizagem” pautados na “educação com base em evidências” (Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2021, p. 10). Entre as avaliações listadas estavam, além do SARES, uma avaliação formativa bimestral, o PISA e a Plataforma FOCO.

Estes exemplos apresentados apontam para a necessidade de dados, que, por sua vez, mostram a centralidade do número como orientador das práticas educacionais. Essas avaliações não surgem como uma imposição, mas baseadas na crença de que para um bom investimento na educação seria necessária a avaliação. Nesta prática operam relações de saber e poder, pois o poder não é violento (não impõe) e não se detém, mas circula capilarmente. O saber naturaliza e conduz o poder de modo que não há um antagonismo de detenção do poder e sofrimento do poder, mas, dentro dessas relações, todos, com consentimento, participam ativamente (Veiga-Neto, 2007).

Na empiria analisada, aparecem algumas estratégias de convocação para que os envolvidos nos processos escolares (professores, gestores, estudantes) participem ativamente das avaliações externas como forma de recompor as aprendizagens. A condução de condutas, neste caso, “[...] pressupõe o engajamento dos sujeitos envolvidos e não a submissão destes a proposições arbitrárias (embora, em um momento de transição, isso possa ocorrer)” (Dametto; Esquinsani, 2018, p. 117). Ou seja, os Estados não são obrigados a aplicar avaliações para a recomposição da aprendizagem, porém, o discurso é que uma boa recomposição da aprendizagem passa por avaliações e sua decorrente produção numérica. Essa noção de verdade faz com que os estados se locomovam em direção a ela.

Diante do exposto, ainda deve-se considerar a questão da qualidade educacional, que acaba sendo uma temática incontornável quando se discute sobre as avaliações em larga escala. Sendo assim, as próximas subseções irão trazer algumas definições sobre esta modalidade de avaliação, seguida de algumas ponderações sobre a vinculação entre qualidade na educação e avaliação em larga escala, tendo como embasamento a literatura da área e alguns marcos nos documentos legais no Brasil.

7.1 AVALIAÇÕES VISIBILIZAM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO?

Quando abordada a temática da qualidade na educação, é indispensável considerar que a educação “[...] é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202). Se para pensar num geral educação devem ser considerados múltiplos fatores, de semelhante modo, para pensar e realizar a tentativa de medir a qualidade da educação, é imprescindível atentar, também, para outros diversos elementos. É por isso que Machado e Alavarse (2014, p. 416), asseveram que existe um “[...] emaranhado de ‘qualidades’ do conceito qualidade”. Não basta medir a qualidade a partir de uma via, em razão da polissemia do termo.

A ideia de qualidade na educação é histórica e se altera no tempo (Dourado, Oliveira, Santos; 2007; Gil, 2021). Contudo, essas variações de concepções não são totais, havendo uma coexistência de sentidos sobre a qualidade da educação na história. As noções de qualidade caminham junto com a concepção de educação adotada, uma vez que os diferentes projetos de educação irão carregar em seu bojo distintas concepções sobre o que é ter uma educação que se diga de qualidade (Gil, 2021). Na esteira, Souza (2014) assevera que a formulação de uma avaliação, desde a implementação até os usos dos seus resultados, dependerá do projeto educacional e social que se tem em vista.

Gil (2021) destaca duas concepções que entendem a educação de maneiras distintas. A primeira delas enxerga como função da escola a formação humana, objetivando uma sociedade democrática, na qual é tarefa dificultosa garantir êxito

nessa incumbência da escola quando se considera as avaliações padronizadas. A segunda atribuição da escola destacada pela pesquisadora é para o desenvolvimento econômico, tendo como pano de fundo a globalização e as políticas neoliberais. Neste contexto, a padronização na avaliação é primordial para uma educação de qualidade. A contar deste contexto, as avaliações aplicadas em larga escala serão melhor aceitas em projetos educacionais que têm o desenvolvimento econômico como seu principal fim, e serão menos recebidas em projetos educacionais que visam a formação humana e uma sociedade mais democrática, uma vez que os testes padronizados não conseguem apreender essas concepções.

Considerando que no Brasil a oferta da escolarização ocorre através da União, Estados e Municípios, cada um possuindo seus próprios sistemas (federais, estaduais e municipais), Dourado e Oliveira (2009) afirmam que, de maneira histórica, esse processo efetiva-se por meio da descentralização e da desconcentração das ações educacionais. Sendo assim, os autores afirmam que se torna complexo estabelecer parâmetros universais de qualidade em cenário tão desigual, como o que é possível constatar na educação brasileira, com redes de ensino que nem sempre estão articuladas. Os autores sinalizam que, por mais que não se tenha em vista traçar um padrão universal de qualidade, é necessário considerar alguns aspectos com relação à qualidade educacional, que possam servir de referência analítica e política, objetivando uma melhora educacional. Os autores argumentam que, entre muitos outros, a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado são “[...] aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola” (Dourado; Oliveira, 2009).

E é cada vez mais comum perceber estratégias que buscam quantificar a qualidade da educação. Quando a qualidade é traduzida em números, corre-se o risco da reificação da qualidade, transformando-a em coisa (Gil, 2021). Hattge (2014) advoga que o discurso educacional centraliza a questão da qualidade nos debates, transitando por discursos educacionais que possuem “[...] como palavra-chave a ‘qualidade’, mas uma qualidade ‘quantitativa’, que pode ser traduzida em números”, sendo esse “[...] um discurso alicerçado em uma perspectiva de qualidade da educação como busca por melhores desempenhos em avaliações de larga escala”

(Hattge, 2014, p. 67). Condizente a isso, Gil (2021, p. 202) afirma que “os índices educacionais fomentam a ilusão de que seja possível conhecer com objetividade a qualidade das instituições de ensino”. Mesmo com seus riscos, as estatísticas são produtivas e podem ajudar a compreender o complexo fenômeno da educação, apesar de as estatísticas não serem objetivas, contribuem para a objetivação (Gil, 2021).

Os debates sobre qualidade na educação no Brasil tiveram início por volta da década de 1930 (Gil, 2021). Estes debates relacionavam qualidade e fracasso escolar, este último sendo entendido como os altos índices de reprovação e evasão escolar, considerando as capacidades inatas dos estudantes, “ou seja, o problema do baixo rendimento da escola brasileira, expresso em altos índices de reprovação e evasão escolar, seria, ao menos em parte, decorrência da falta de qualidade das crianças que chegavam aos bancos escolares” (Gil, 2021, p. 196).

Gradativamente, a associação entre qualidade e fracasso escolar perde força e passa-se a associar qualidade a práticas avaliativas de maneira mais enérgica através dos ciclos de formação e da progressão continuada dos estudantes. Isso acontece porque “[...] não sendo mais as taxas de aprovação, reprovação e evasão os números que ‘traduziriam’ a qualidade do ensino, os números provenientes das práticas avaliativas de larga escala passam a ocupar esse lugar (Sperrhake, 2016, p. 89). E é a partir daí que se entra no momento mencionado por Hattge (2014, p. 67), no qual a qualidade na educação é tida “[...] como busca por melhores desempenhos em avaliações de larga escala”.

Para pensar alguns marcos na história da vinculação entre qualidade e avaliação, e poder enxergar melhor o presente, pode-se traçar um brevíssimo histórico, apontando alguns marcos a partir de registros em documentações legais brasileiras que abordam o tema qualidade educacional vinculado à avaliação. Esses marcos na história evidenciam que não é novidade que noções de qualidade na educação e avaliação estejam, frequentemente, relacionadas.

Alguns indícios das relações entre avaliação e qualidade na educação podem ser localizados em 1961, ano em que há a primeira aparição do termo qualidade em um instrumento legal brasileiro (Neto, 2007). Esta menção foi feita na Lei nº 4.024/61,

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 96 é descrito que: “o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo” (Brasil, 1961, s.p). Este texto oficial já evidencia algumas aproximações entre qualidade e elevação de índices educacionais. Porém, após essa citação há um silenciamento sobre o tema na legislação brasileira.

Somente 27 anos depois é que o termo qualidade ressurge em documentos legais no Brasil (Neto, 2007). A referência ao termo é feita na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, que estabelece os princípios em que a educação será ministrada. Destaca-se, neste artigo, o princípio VII, que menciona a “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988, p. 123). De acordo com Neto (2007), apesar da citação na Constituição, não houve qualquer legislação complementar que definisse qual seria esse padrão de qualidade prescrito. Também pode ser citado o próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que “[...] é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 1990 e tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira” (Brasil, 2021, p. 3).

Em 1996, é sancionada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na referida lei, ao abordar a organização da educação nacional, em seu artigo 9º, assevera-se que a União terá algumas incumbências. Destaca-se o inciso V que propõe “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” (Brasil, 1996, p. 10) e o inciso VI que visa “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996, p. 10). De acordo com Neves (2007, p. 3), essa é a primeira vez que “[...] a legislação refere-se à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino”.

Em 2001 é criada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, que teve uma duração de 10 anos, finalizando em 2011. Neste documento legal, mais uma vez o termo qualidade se faz presente. Um dos principais objetivos e prioridades deste plano é “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis” (Brasil, 2001, 6). Nessa lei há uma grande preocupação em torno da qualidade, sendo o termo citado 76 vezes ao longo do texto.

No artigo 5º do Plano, é estabelecido que “a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2001, p. 1), já anunciando as possíveis aproximações entre qualidade educacional e avaliação. O Plano Nacional de Educação (2001-2011) indicava a elaboração de sistemas de informação e de avaliação destinados a todos os níveis e modalidades de ensino enquanto ação prioritária para oferecer uma educação de qualidade, “[...] contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino” (Brasil, 2001, p. 7). De acordo com Werle (2011, p. 778), “o PNE desde a introdução anuncia a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino”.

Neto (2007, p. 5) alega que essas duas leis indicam a “[...] grande ênfase que passa a ter a coleta de informações e a avaliação como instrumentos de gestão da educação”. O autor ainda destaca que essa legislação aponta de maneira clara para o “[...] caráter descentralizador da avaliação, quando estabeleceu que programas de avaliação de desempenho da educação básica deveriam ser disseminados por todos os estados brasileiros, com o apoio técnico e financeiro da União” (Neto, 2007, p.5).

Em 2014 é promulgada a Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. No referido plano, que tem duração de dez anos, perpassando os anos de 2014 até 2024, cabe um destaque à meta 7, que prescreve:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014, p. 10).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, em seu documento de referência (Brasil, 2018), cita a meta 7 e endossa as discussões entre avaliação da qualidade, ao argumentar que:

A perspectiva da avaliação como ferramenta propícia à “melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática” configura como mais uma dentre o rol de estratégias em prol do atingimento da Meta 7, relativa ao fomento da qualidade da Educação Básica, cujo incremento poderá ser aferido por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil, 2018, p. 9).

A partir desses marcos legais, é possível observar que as relações entre qualidade e avaliação são antigas, datando da década de 1960, antes mesmo de o Brasil ter estabelecido um Sistema de Avaliação. Mais recentemente, fica evidenciado o quanto a avaliação seria a forma escolhida para tornar visível a qualidade da educação, seus avanços, retrocessos ou estagnações. É perceptível, portanto, que existiram vários movimentos na história que culminaram neste forte vínculo entre avaliação e qualidade, não sendo, conseqüentemente, uma vinculação tão recente, sendo observada há mais de 60 anos.

Diante do exposto, é possível sustentar a tese de que, mesmo não se limitando a ela, a qualidade da educação está vinculada à avaliação. Pensando nisso, Gil (2021) propõe que estes conceitos sejam tratados de maneira complementar e articulada. Sabe-se que “[...] os conteúdos das avaliações externas, desempenho em leitura e resolução de problemas, não resumem a qualidade da escola, porém, esses itens não são alheios ao processo escolar que se pretenda de qualidade” (Machado; Alavarse, 2014, p. 416).

Sabe-se, também, que estas avaliações não apenas aferem a qualidade, mas, de acordo com Souza (2014), elas têm provocado alterações estruturais na organização do trabalho escolar, na gestão, na carreira docente e em políticas públicas. Mesmo que não seja o objetivo das avaliações em larga escala promover comparações e concorrências, “[...] não raras vezes, isso efetivamente ocorre, seja em comparações informais, seja em releituras midiáticas sobre o tema, gerando a

tensão política e subjetiva típica de estados de concorrência” (Dametto; Esquinsani, 2018, p. 123).

Em que pese cautelosa, Souza (2014) esclarece que a avaliação é um caminho bastante próspero rumo ao direito à educação, ressaltando que esta não pode ser reduzida a métricas, menos ainda à responsabilização exclusiva das escolas, professores e alunos, assegurando que a avaliação consiste em uma ferramenta importante para a melhoria da qualidade da educação. Machado e Alavarse (2014, p. 414) argumentam que, mundialmente, a qualidade vai sendo associada ao desempenho em testes padronizados aplicados em larga escala “[...] ainda que isso, paradoxalmente, não tenha estabelecido uma definição peremptória de qualidade da educação escolar”. Machado e Alavarse (2014) explicam que objetivar a qualidade da educação é um conceito estratégico na formulação de políticas públicas em muitos países. Da mesma forma, as avaliações em larga escala também são estratégicas para a formulação de políticas públicas.

Ao expor os argumentos destes pesquisadores, não se pode tratar as avaliações como sinônimo de qualidade, mesmo sendo dois conceitos que podem ser complementares. Dametto e Esquinsani (2016) alertam que, ao buscar a aferição da qualidade educacional, deve-se ter um olhar crítico para os elementos que sustentam esta aferição. Para isso, “verdades precisam ser postas em suspenso, livrando-as de qualquer atributo transcendental” (Dametto; Esquinsani, 2016, p. 588). Nesse sentido, é preciso desconfiar de processos avaliativos que “[...] ostentam a promessa de que eles seriam capazes de melhorar, por si sós, as experiências educacionais para as quais se dirigem”.

7.1.1 Avaliação e qualidade nas organizações internacionais

Considerando a existência de processos de internacionalização da tomada de decisões políticas, torna-se produtivo dar atenção a algumas perspectivas sobre a associação entre qualidade e avaliação a nível internacional. É para essa discussão que se reserva esta subseção.

Para iniciar o debate, pode ser citada uma antiga tentativa de quantificar a qualidade da educação. Em 1966, foi encomendada pelos Estados Unidos uma pesquisa feita com 645 estudantes, que originou o Relatório Coleman. Este renomado Relatório “[...] foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação” (Neves, 2020, p. 96). O diferencial desse levantamento é que ele apontou para as questões socioeconômicas, buscando compreender os efeitos de aspectos como raça e origem social e geográfica na educação, buscando “[...] conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar” (Neves, 2020, p. 96).

Organizações internacionais como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), vêm participando cada vez mais ativamente nas discussões no campo da educação, financiando projetos e políticas educacionais. Dourado, Oliveira e Santos (2007) argumentam que, quando o assunto é qualidade na educação, os documentos dessas organizações internacionais coadunam em alguns pontos comuns: “[...] a vinculação do conceito de qualidade à medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida” (Dourado, Oliveira, Santos; 2007, p. 12).

No Quadro 11 estão sintetizadas as vinculações entre qualidade e avaliação feitas pelas três organizações internacionais, citadas anteriormente. Relembrando-as: Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Quadro 11 - Vinculações feitas entre qualidade e avaliação por três organizações internacionais com base em Dourado, Oliveira e Santos (2007)

Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal)	Aponta para a necessidade de construção de instrumentos de aferição da qualidade, como as provas, por exemplo.
	Avaliação como central e fundamental para o monitoramento de políticas públicas e para orientar as intervenções no campo da educação.
	Sistemas de avaliação como agentes que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação.
	Indicação de estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública a favor da educação.
Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)	A qualidade da educação pode ser definida a partir dos resultados expressos no desempenho dos estudantes junto dos dados contextuais e das variáveis que compõem a educação.
	Enfatiza o crescimento dos sistemas de avaliação nos países da América Latina e Caribe.
Banco Mundial	Concepção de qualidade: mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem.
	Forte relação entre melhoria da qualidade da educação e a criação de sistemas de avaliação.

Fonte: organizado pela autora a partir de Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Conforme já abordado neste capítulo, foi produzida discursivamente uma crise dos dados de aprendizagem, sendo essencial para a resolução desta crise o acesso a evidências. A partir do Quadro 11, é possível afirmar que o Banco Mundial e o Unicef caminham na esteira da ideia de acesso a dados e evidências para a apreensão da qualidade educacional. Estas organizações parecem importar-se com a mensuração dos sistemas de ensino e enxergam na avaliação uma possibilidade para a melhoria da qualidade da educação e como uma forma de buscar estratégias para superar defasagens educacionais.

Ainda analisando o Quadro 11, é possível observar que essas organizações mundiais apostam alto na potencialidade das avaliações. A história dos estudos piloto

do sistema de avaliação no Brasil em 1988, mostra a influência do Banco Mundial nesse processo de criação. A consolidação do Sistema de Avaliação brasileiro também se deve aos empréstimos feitos pelo Banco Mundial (Werle, 2011). O Banco Mundial também marcou presença no Projeto Nordeste para a Educação Básica, que visava a melhoria da qualidade da educação, sendo realizado em uma parceria entre o Ministério da Educação e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

Outra vinculação entre qualidade e avaliação em uma perspectiva internacional, é a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. Mais especificamente, o objetivo quatro desta agenda, que diz respeito a uma educação de qualidade, buscando “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (Organização Das Nações Unidas, 2015, p. 18).

Como forma de apoiar o quarto objetivo da Agenda, foi criada uma matriz de referência mundial denominada *Global Proficiency Framework* (Quadro Global de Proficiência). Essa matriz mundial “define os níveis mínimos globais de proficiência esperado que os alunos demonstrem no final de cada nível de série, da primeira à nona série” (Organização das Nações Unidas para a Educação, *et al.*, 2020, p. 1) [tradução minha]. Ela “[...] foi desenvolvida por educadores de leitura, especialistas em currículo e psicometristas com vasta experiência no desenvolvimento e implementação de programas de leitura em uma ampla variedade de países e contextos” (Organização das Nações Unidas para a Educação, *et. al.*, 2020, p. 1) [tradução minha]. O objetivo desta matriz seria fornecer uma escala e uma definição comum de habilidades mínimas que fosse comum a estudantes de todos os países.

De acordo com os organizadores da matriz, ela “[...] permite que os resultados de diferentes avaliações nacionais, regionais ou internacionais sejam interpretados em relação a uma referência ou escala comum” (Organização das Nações Unidas para a Educação *et al.*, 2020, p. 2) [tradução minha].

Darle (2004, p. 425), cita a chamada “cultura educacional mundial comum”, uma perspectiva que defende que “[...] o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de

educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos”. Sendo assim, as avaliações realizadas no Brasil não estão alheias às tendências internacionais porquanto a própria matriz mundial se apresenta como “[...] uma lente para examinar o alinhamento entre seus padrões, currículos, avaliações, programas de treinamento de professores, materiais instrucionais e práticas de sala de aula e as expectativas mínimas dos alunos” (Organização das Nações Unidas para a Educação, *et al.*, 2020, p. 2). Nota-se, portanto, uma cultura global da Educação, na qual, muitas práticas educativas brasileiras são importadas de outros lugares do mundo.

Para finalizar este capítulo, que abordou as relações entre Recomposição das Aprendizagens e avaliação, pode-se inferir que as práticas avaliativas estão presentes no discurso da Recomposição das Aprendizagens. Para chegar a esta conclusão, foi realizada uma leitura do material empírico buscando discursos sobre dados de aprendizagem. A partir dessa busca, foi visto que foi produzida uma crise nos dados da aprendizagem a partir da pandemia. Também foi mostrado as relações estabelecidas por alguns estados entre Recomposição das Aprendizagens e avaliações. Essa relação produziu o questionamento sobre as relações entre avaliação e qualidade no Brasil e internacionalmente.

Como considerações, pode-se pensar que essas avaliações parecem sustentar as futuras ações - que também atuam no controle do risco - que objetivam gerenciar condutas de modo que se tenha resultados mais desejáveis no campo educacional. Traversini e Bello (2009) argumentam que os governantes, ao utilizar os números para justificar suas ações, tomam-nos de uma forma que eles se tornam inquestionáveis, como se os próprios números decidissem as ações: “Enfim, os números justificam uma necessidade” (Traversini; Bello, 2009, p. 145): a necessidade de recompor as aprendizagens.

8 O QUE É “ESSENCIAL”? *CONTINUUM* CURRICULAR, PRIORIZAÇÃO E ACELERAÇÃO

É incontornável uma discussão sobre currículo quando a Recomposição das Aprendizagens é tematizada, uma vez que a Recomposição das Aprendizagens tem como um de seus objetivos recompor as aprendizagens curriculares que não foram aprendidas/ensinadas no período em que as escolas se encontravam fechadas. Com o retorno das aulas presenciais, o debate sobre currículo configurou-se ainda mais acirrado, uma vez que seria preciso recompor um currículo de quase dois anos.

Logo no início da pandemia de Covid-19, ficou evidente que seria impossível garantir que os estudantes brasileiros aprendessem todas as habilidades que vinham sendo propostas nos currículos regulares. (Reportagem 28 - Nova Escola)
--

Porém, antes de entrar em pormenores das questões curriculares e sua ligação com a Recomposição das Aprendizagens, é interessante tecer algumas considerações a respeito do próprio conceito de currículo. Nada muito exaustivo, mas apenas uma tentativa de situar algumas discussões mais básicas sobre currículo.

Sem a pretensão de chegar a uma definição fechada sobre o que é currículo, Silva (1999) assevera que a questão central de qualquer teoria do currículo é sobre quais conhecimentos devem ser ensinados. Para definir o que os estudantes devem ou não aprender no ambiente escolar, busca-se respostas em discussões sobre a natureza da aprendizagem humana, do conhecimento, da cultura, da sociedade, e, dependendo da teoria, é dada uma ênfase em cada uma dessas diferentes naturezas (Silva, 1999).

A questão que paira sobre qualquer teoria do currículo é: “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva, 1999, p. 15). Esse mesmo questionamento paira sobre a Recomposição das Aprendizagens quando se trata do currículo, uma vez que, como já considerado anteriormente, não há como ensinar tudo o que deveria ser ensinado ao longo de dois anos em um tempo menor do que este.

E, mesmo que o debate não fosse a Recomposição das Aprendizagens, o currículo, de qualquer forma, trata-se de um recorte. “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 1999, p. 15). No currículo, serão definidos os conhecimentos que deverão ser selecionados e, após, dependendo da teoria de currículo adotada, serão buscadas justificativas do motivo da seleção de determinados conhecimentos e não outros (Silva, 1999).

A seleção curricular do que deve ou não ser ensinado, depende do cidadão que se quer formar, uma vez que “[...] um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (Silva, 1999, p. 15). O currículo, necessariamente, modifica os indivíduos. E essa modificação é “intencional”, pois ao selecionar determinados conhecimentos em detrimento de outros, objetiva-se formar pessoas que irão compor um determinado tipo de sociedade. O currículo é aquilo que aqueles que o elaboram esperam, desejam e querem dele (Corazza, 2001).

Por isso, para Silva (1999), o currículo é uma questão de identidade, porque é a partir dos conhecimentos que compõem o currículo que as pessoas que estão seguindo este currículo se tornam o que são. Além de uma questão de identidade, o currículo é uma questão de poder, uma vez que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma questão de poder” (Silva, 1999, p. 16).

O que sai do currículo? O que fica? O que é essencial para o momento? Por que determinada habilidade é importante para determinado momento histórico e não outra? Diante dessas questões, priorizar habilidades para a Recomposição das Aprendizagens envolve questões de poder. De modo a justificar a necessidade de uma reorganização do currículo, a expressão “lacunas de aprendizagem” é utilizada com certa frequência:

Considerando especialmente a volta às aulas de 2022, a educadora enfatiza que a **reordenação das aprendizagens** é prioridade máxima na sua escola e na rede em que atua. “Estamos recebendo **alunos com grandes lacunas**, estudantes que foram para o 3º ano com dificuldade na leitura e na escrita, e precisamos de estratégias e métodos para auxiliá-los”, explica. (Reportagem 2 - Nova Escola).

Diante de tantas lacunas, a Recomposição das Aprendizagens tem sido o termo-chave nas escolas Brasil afora. (Reportagem 25 - Nova Escola).

“Assim, **priorizar os objetos do conhecimento e a Recomposição das Aprendizagens** são essenciais para melhorar a qualidade das aprendizagens dos educandos e **minimizar as lacunas agravadas pela pandemia**” (Trabalho 9).

Por conta dessas lacunas na aprendizagem, é produzida a necessidade da criação de estratégias para alcançar aqueles conhecimentos que não foram desenvolvidos. Porém, ensinar todo o conteúdo que deveria ser aprendido em dois anos não parece viável. A partir daí surge a necessidade de priorizar as habilidades.

“Recomposição da aprendizagem envolve **definir habilidades prioritárias**” (Reportagem 41 - Nova Escola)

“O caminho da recomposição começa na **definição dos saberes essenciais** [...]”. (Reportagem 4 - Nova Escola)

[...] oferecer, com base no referencial curricular local e nas necessidades de cada aluno, **as aprendizagens essenciais** de que precisarão para seguir aprendendo. (Reportagem 9 - Nova Escola)

“Para que a recomposição da aprendizagem aconteça, faz-se necessário uma modificação na fundamentação teórica que **priorize os conteúdos essenciais**”. (Trabalho 23)

Essas estratégias são fundamentais para garantir que os estudantes obtenham um ensino de qualidade, pois permitem que os professores se concentrem nos **conteúdos mais importantes** e que sejam oferecidos mecanismos de apoio aos alunos que necessitam de reforço. (Trabalho 14)

Para esse contexto, a reorientação ou **priorização do currículo** foi recomendada e adotada, visando garantir que as crianças tivessem acesso a **conteúdos relevantes e prioritários** que atendessem seus direitos de aprendizagem. (Trabalho 14)

Na empiria ainda aparece uma sugestão de como definir aquilo que é prioritário:

“Propondo ações voltadas para o Plano de Recomposição das Aprendizagens, desta forma, a **Matriz de Habilidades Essenciais** é apresentada como um documento norteador das ações que serão desenvolvidas tendo em vista a Recomposição das Aprendizagens. De modo interdisciplinar e integrado, **as habilidades essenciais relacionam-se entre si e com habilidades previstas para anos letivos anteriores ou posteriores**, influenciando fortemente o desenvolvimento das competências gerais e de áreas específicas. Para a construção desta Matriz, foi necessário **um recorte de habilidades** que atendam a alguns critérios:

- 1- Possibilidade de ser desenvolvida em um tempo mais reduzido de aula;
- 2- Possuir relevância para cada componente curricular, isto é, habilidades que fundamentam e caracterizam o componente;
- 3- Permitir integração inter e entre componentes, a fim de facilitar a interdisciplinaridade;
- 4- Ser alicerce para o desenvolvimento de conhecimentos que facilitem o progresso do estudante no seu ano letivo, visando a sua integração no percurso escolar (Trabalho 8).

Esta é uma entre outras sugestões de como definir as habilidades prioritárias. A partir do questionamento de como definir o que é prioritário ou não foi produzido um quadro com algumas dessas sugestões que aparecem na empiria (Quadro 12):

Quadro 12 - Como definir o que é prioritário ou não a partir da empiria

Argumento central	Excerto(s) da empiria
Conhecimento sólido da Base Nacional Comum Curricular	“E para fazer a recomposição é preciso que o professor tenha domínio do que é a BNCC”, defende. Para a especialista, é preciso garantir a compreensão sobre a diferença entre trabalhar com um currículo voltado para objetos de conhecimento e para habilidades. Ou seja, é necessário compreender globalmente as habilidades do componente curricular para apontar o que é prioritário ou não para o aluno e para a turma.” (Reportagem 8 - Nova Escola).
Possibilidade de encadeamentos	“A priorização de habilidades deve ser revista no sentido de elencar quais delas dão maior possibilidade de encadeamentos. Os educadores devem se perguntar o que serve como gancho e abre o leque para outras habilidades [...]” (Reportagem 3 - Nova Escola).
Consideração da trajetória escolar e vida	“[...] toda a escola deve reunir esforços e trabalhar para minimizar a desigualdade, focando na consolidação de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do estudante” (Trabalho 8).
Áreas de maior dificuldade dos alunos	“O que mudou foi a priorização das áreas nas quais as crianças apresentam mais dificuldade. No caso dos Anos Iniciais, foram produção de texto e resolução de situações-problemas em Matemática” (Reportagem 12 - Nova Escola).

Avaliações diagnósticas	<p>“O conceito prevê priorização curricular e retomada de habilidades que não foram devidamente desenvolvidas pelos estudantes nos anos anteriores. “Para que esse processo de recomposição aconteça, cabe ao professor avaliar e diagnosticar quais habilidades não foram desenvolvidas por completo e priorizá-las para serem trabalhadas de maneira presencial, sem deixar de lado o ano letivo corrente e o avanço da turma [...]” (Reportagem 25 - Nova Escola).</p> <p>“A escolha das habilidades a recompor é outro grande passo e acontece após o diagnóstico das turmas, feito por meio de avaliações formais, de observação dos professores ou de atividades desenvolvidas exclusivamente para esse fim.” (Reportagem 25 - Nova Escola).</p>
--------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Para mostrar um exemplo mais concreto de priorização de habilidades para a Recomposição das Aprendizagens, pode ser citada a Secretaria de Educação do Mato Grosso. A Secretaria formulou uma matriz de referência (Figura 20) com objetos de conhecimento e referências das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foram consideradas essenciais para os alunos matriculados em escolas da região.

Figura 20 - Habilidades essenciais para Recomposição das Aprendizagens em Língua Portuguesa - 1º ano do Ensino Médio - Secretaria de Educação do Mato Grosso

 Governo do Estado de Mato Grosso SEDUC – Secretaria de Estado de Educação HABILIDADES ESSENCIAIS PARA RECOMPOSIÇÃO DAS HABILIDADES Língua Portuguesa - 1º ano – Ensino Médio		
Ano de Referência	Objeto de conhecimento	Habilidade
1º	Biografia e autobiografia	(EF67LP36) / (EF69LP44)/(EF67LP28)/ EF09LP05
1º	Crônica	(EF89LP35)/(EF67LP33)
1º	Conto e romance de ficção científica	(EF69LP53)
1º	Tira	(EF69LP05)
1º	Cartum e charge	(EF69LP05)/(EF69LP07)
1º	Fábula	(EF89LP33)
1º	Poema	(EF06LP10)/(EF09LP05)
1º	Poema visual e poema concreto	(EF09LP10)
1º	Miniconto	(EF09LP10)/(EF06LP10)
1º	Haicai e soneto	(EF69LP53)/(EF09LP05)/(EF89LP37)
1º	Verbetes enciclopédico e verbete dicionário	(EF67LP21)/(EF67LP35)/(EF09LP09)
1º	Manual de instruções	(EF09LP12)
1º	Anúncio publicitário	(EF69LP17)
1º	Infográfico	(EF69LP33)
1º	Resumo	EF69LP34)/(EF67LP22)

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, s.d., p. 1)

Na esteira da priorização de habilidades, é deliberado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o *continuum* curricular, vigente entre 2020 e 2022. No Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, o termo aparece da seguinte forma:

A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Conselho Nacional de Educação, 2020,p. 4).

Alguns meses mais tarde, em 18 de agosto de 2020, é homologada a Lei 10.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais para o estado de calamidade pública. Em seu artigo segundo, parágrafo terceiro é estabelecido que:

Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020, s.p.)

O *continuum* curricular agrupa dois termos que estão vinculados à Recomposição das Aprendizagens: priorizar e acelerar. Busca-se priorizar as habilidades curriculares que são consideradas “essenciais” para que o maior número de conteúdos seja ensinado em um menor tempo possível, ou seja, para que a aprendizagem possa acontecer de maneira mais acelerada.

[...] [o continuum curricular é] a possibilidade de as escolas oferecerem em um único ano as habilidades previstas para serem desenvolvidas em dois anos [...]. (Reportagem 40 - Nova Escola).

Priorizar, de uma forma ou de outra, implica em acelerar as aprendizagens, considerando que não é possível dar conta de todos os conteúdos e habilidades.

Logo, aprender requer tempo. Por isso, acreditar que é possível dar conta de tudo que seria trabalhado no ciclo 2020-2022 em apenas dois semestres é algo distante da realidade. “Não adianta pensar que vai dar todo o conteúdo, porque, se tudo é importante e em grande quantidade, há uma sobrecarga. Não dá para atropelar os processos”, diz Alfred (Reportagem 5 - Nova Escola).

“[...] é preciso identificar as habilidades mais estratégicas para realizar um processo de aceleração das aprendizagens” (Reportagem 28 - Nova Escola).

Na literatura, Vieira, Sousa e Correa (2022, p. 8) saem em defesa do *continuum* curricular argumentando que “[...] o continuum curricular contribui para romper com a cultura da reprovação nos espaços tempos das nossas escolas”. Ainda de acordo com os autores:

[...] o avanço das(os) estudantes sem o alcance as tais habilidades necessárias para a etapa/ano seguinte, ou seja, o que socialmente se acostumou a reconhecer como conhecimentos indispensáveis para a progressão, ou melhor dizendo, para a aprovação e reprovação. Assim, esse conjunto comum de conhecimentos esperados para todas(os) as(os) estudantes em uma determinada etapa/ano foi sendo vistos como verdade absoluta e algo a ser perseguido no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as(os) estudantes que não dominavam/dominam, ou melhor, não demonstram denominar tais aprendizagens esperadas, são retidos(as), não levando em consideração os diferentes saberes, a articulação dos múltiplos e diferenciados campos dos distintos grupos sociais que compõem os espaços tempos das escolas e os modos de aprender, de ser-estar no mundo de cada uma/um (Vieira; Sousa; Correa, 2022, p. 7-8).

Esta prática também é comentada no material empírico midiático:

Logo no início da pandemia de Covid-19, ficou evidente que seria impossível garantir que os estudantes brasileiros aprendessem todas as habilidades que vinham sendo propostas nos currículos regulares. Desde então, tem-se adotado no país o chamado continuum curricular. Ele permite que habilidades e competências essenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sejam priorizadas, flexibilizando os currículos das redes e garantindo um desenvolvimento contínuo das aprendizagens de 2020 a 2022. [...] “O continuum curricular surge da necessidade de enfrentar esse momento extremamente complexo para assegurar, pelo menos, que os estudantes pudessem ter aquelas aprendizagens essenciais. [...] Neste contexto atípico, o continuum curricular tem sido uma das principais estratégias para as redes de ensino conseguirem estruturar um processo de Recomposição das Aprendizagens que se perderam ao longo do período de ensino remoto (Reportagem 28 - Nova Escola).

Para encaminhar essas ações de recomposição, o continuum curricular foi peça-chave. Ele permitiu que habilidades e competências essenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fossem priorizadas, flexibilizando os currículos das redes e, desse modo, assegurando o desenvolvimento contínuo das aprendizagens compreendidas entre 2020 e 2022 (Reportagem 29 - Nova Escola).

Além de argumentar em prol do continuum curricular, a empiria analisada propõe estratégias para mantê-lo mesmo após seu encerramento legal.

Por enquanto, o continuum curricular é uma política pública prevista para terminar no final de 2022. Mas isso não significa que os processos de recomposição e aceleração das aprendizagens não possam continuar acontecendo dentro das escolas posteriormente. Mesmo sem a premissa legal de suprimir habilidades do currículo, redes e escolas podem pensar em conteúdos prioritários e estratégias para garantir o direito dos estudantes à aprendizagem. Confira dicas de recomposição de aprendizagens mesmo sem um continuum curricular vigente (Reportagem 28 - Nova Escola).

Apesar de tomar a aceleração como uma estratégia para recompor as aprendizagens pós-pandemia, há uma intenção de mantê-la como estratégia permanente.

“[...] ficou um aprendizado de que os processos de recomposição e aceleração das aprendizagens deveriam acontecer sempre, porque as defasagens já existiam antes da pandemia e vão continuar existindo (Reportagem 28 - Nova Escola).

Talvez em uma situação emergencial como a produzida na educação pós-pandemia, uma resposta simples seria “os estudantes tiveram sua aprendizagem prejudicada e a prioridade é recompor habilidades, por isso algumas são tomadas como prioritárias”. Sim, é certo que os estudantes precisam aprender e este direito não pode ser negado. Porém, na perspectiva teórica aqui adotada, busca-se “tornar

difíceis os gestos fáceis demais” (Foucault, 1981, p. 3). Problematiza-se, assim como em Silva (1999, p. 16) “Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?”. Estas não são perguntas fáceis de serem respondidas e é reconhecida sua complexidade na empiria.

A escolha de conteúdos prioritários traz em seu escopo embates e contradições que o tempo todo dialogam com a prática cotidiana do professor (Trabalho 14).

É inevitável comentar a respeito da quantidade de referências feitas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao longo do material empírico. A seleção, ou neste caso, a priorização de habilidades seria, ao que parece, de habilidades da BNCC. Apesar de relativamente recente, a BNCC já é tomada como referência de currículo nas redes de ensino e nas escolas. Uma das organizações que teve sua documentação analisada a respeito da Recomposição das Aprendizagens foi o Instituto Reúna, que surgiu concomitantemente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Ou seja, essa referenciação frequente não ocorre de maneira aleatória.

A BNCC também pauta o que é prioritário na educação. E tudo isso está imbricado em relações de poder, uma vez que, para selecionar as habilidades que iriam compor a BNCC, foi necessário um recorte. E se, para fazer mais uma seleção de habilidades consideradas prioritárias e que, portanto, serão alvo da recomposição das aprendizagens, a BNCC é trazida como fonte para essa seleção. Considerando que o currículo já é um recorte de habilidades que devem ser aprendidas em cada etapa escolar, fazer mais um recorte dessas habilidades envolve questões de poder sobre o que deve ou não ser ensinado, o que é prioritário ou não. O currículo que visa a Recomposição das Aprendizagens é uma seleção mais específica de uma seleção já existente.

8.1 ACELERAÇÃO CURRICULAR: BREVES CONSIDERAÇÕES DE CASOS INTERNACIONAIS

O Instituto Natura encomendou um levantamento em diversos países sobre a Recomposição das Aprendizagens em contextos de crise. O documento, lançado em junho de 2021, indicava a aceleração como uma alternativa para a Recomposição das Aprendizagens. A aceleração aparece como uma proposta sedutora a partir do slogan "*don't remediate, accelerate*" (não remedie, acelere), fruto dos debates presentes nos Estados Unidos e na Europa em 2021 sobre como minimizar a defasagem das aprendizagens em um contexto pandêmico, gerando uma tendência mundial da priorização da aceleração (Vozes da Educação, 2021). A definição de aceleração feita pelo Vozes da Educação (2021, p. 8) é a seguinte:

Os programas de educação acelerada diagnosticam a perda e colocam cada aluno em um caminho rápido de volta ao nível da série em que está. Ao invés de ofertar atividades adequadas a séries anteriores a fim de preencher todas as lacunas no aprendizado, a aceleração se concentra em preencher apenas as lacunas mais críticas, no momento adequado, por meio de trabalhos apropriados à série atual. Esses programas são utilizados para crianças e jovens que nunca frequentaram a escola, ou que passaram muito tempo sem acesso à educação formal.

De acordo com o Vozes da Educação (2021), as estratégias para a aceleração são: 1) adaptação do currículo; 2) adaptação do tempo de instrução; 3) adaptação de práticas pedagógicas; 4) avaliação diagnóstica; 5) formação docente específica e; 6) material didático apropriado.

A aceleração da aprendizagem se mostra como alternativa eficaz, de acordo com o Accelerated Education Working Group (AEWG), coordenado pela Agência de Refugiados das Nações Unidas (UNHCR) e apoiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), entre outras. Trata-se de um

grupo de trabalho com a participação de diversas agências e organizações internacionais que apoiam ou financiam programas de educação acelerada (AEPs). O AEWG tem como objetivo a melhoria da qualidade desses

programas por meio do desenvolvimento de orientações e ferramentas para garantir que a educação acelerada seja uma resposta relevante e humanizada. Os programas possuem nomes variados e já foram implementados em países como Gana, Quênia, Afeganistão, Etiópia, Bangladesh, Zâmbia, Mali, Níger e Libéria (Vozes da Educação, 2021, p. 11).

O Accelerated Education Programmes (AEP), na tradução, Programa de Educação Acelerada, espera, como resultado, que “[...] os alunos se reintegrem ao sistema de ensino formal, seja em escolas técnicas ou regulares, ou que se incluam diretamente no mundo do trabalho” (Vozes da Educação, 2021, p. 14). Ele tem como foco, especialmente, o Ensino Fundamental, e, como público-alvo, pessoas de 10 a 18 anos, que se enquadrem em alguma das seguintes situações: distorção idade-série, vulnerabilidade social ou que estejam há mais de um ano sem frequentar a escola. Geralmente implementado em contextos de crise humanitária, tem como meta “[...] apoiar a criação de programas de aceleração curricular” (Vozes da Educação, 2021, p. 12). Esses programas “[...] priorizam a dedicação de um tempo maior para letramento, numeracia e aprendizagem socioemocional dos estudantes, enquanto conteúdos considerados não essenciais, sobrepostos ou repetidos são despriorizados” (Vozes da Educação, 2021, p. 12). Nota-se que há uma preocupação maior com os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Com relação à duração, “[...] idealmente, uma vez implementados, os programas seguem ativos até que os objetivos sejam alcançados” (Vozes da Educação, 2021, p. 12). Através dos programas de aceleração, “[...] os currículos são condensados por meio de uma priorização das habilidades e competências” (Vozes da Educação, 2021, p. 14) possibilitando a conclusão mais rápida de determinadas etapas escolares, ou seja, acelerando o currículo.

Os programas de educação acelerada seguem 10 princípios, divididos em quatro blocos, conforme serão apresentados do Quadro 13:

Quadro 13 - Os 10 princípios da Educação Acelerada

Estudantes	Princípio 1: AEPs são flexíveis e destinados a alunos com distorção idade-série.
	Princípio 2: Currículo, materiais e estratégias pedagógicas são voltados para a aceleração, e é importante observar a linguagem utilizada durante a instrução.
	Princípio 3: Os ambientes instrucionais de educação acelerada são seguros, inclusivos e voltados para a aprendizagem.
Professores	Princípio 4: Os professores são selecionados, acompanhados e remunerados.
	Princípio 5: Professores participam de formações contínuas.
	Princípio 6: Existe alinhamento entre objetivos, financiamento e monitoramento.
Gestores do programa	Princípio 7: O Centro de Educação Acelerada é corretamente gerido.
	Princípio 8: A comunidade se engaja no programa e tem responsabilizações.
Organizações governamentais ou políticas	Princípio 9: O AEP é uma opção de educação legítima e confiável, que resulta na certificação de ensino básico do aluno.
	Princípio 10: AEP está alinhado com o Sistema Nacional de Educação e se preocupa com questões humanitárias.

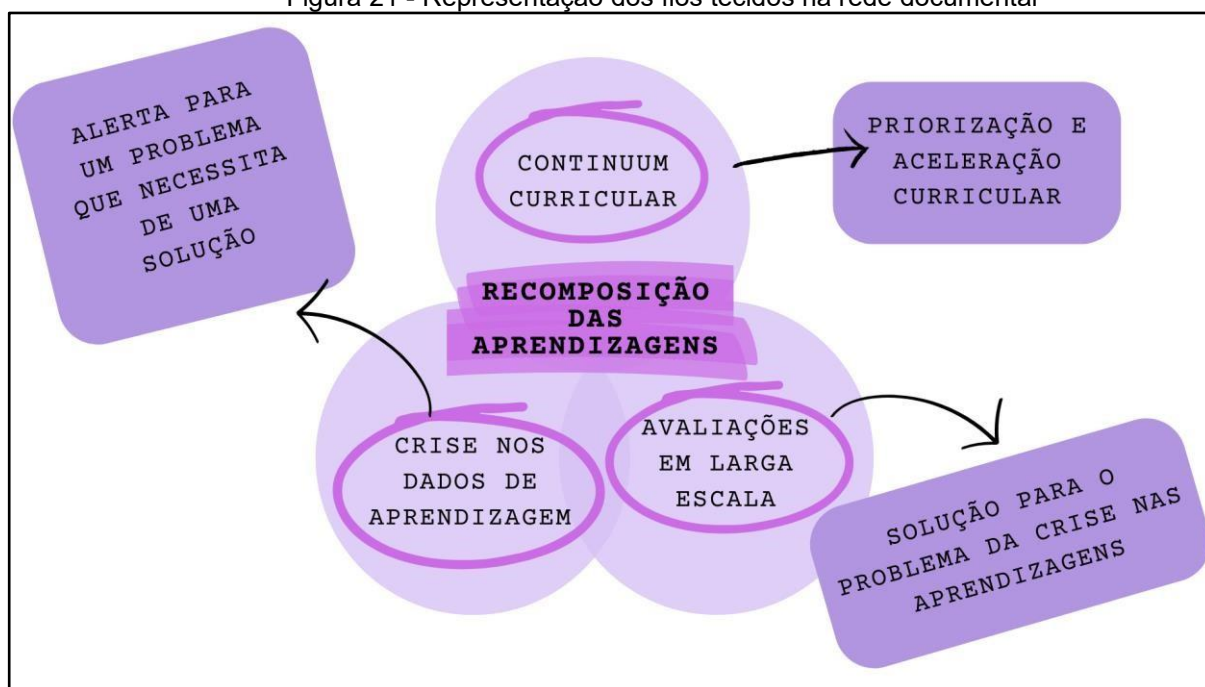
Fonte: elaborado pela autora a partir de Vozes da Educação (2021).

Não é objetivo deste capítulo se debruçar sobre os AEPs. O objetivo é apenas sublinhar algumas características que compõem a Recomposição das Aprendizagens que estão alinhadas com os programas de educação acelerada. Como resultados da aceleração da aprendizagem, um dos argumentos trazidos são os resultados das avaliações em larga escala, que indicam que no Quênia, país da África, por exemplo, “[...] estudantes matriculados em AEPs tendem a pontuar mais em exames nacionais em comparação àqueles que estão no sistema regular de ensino, o que gerou complicações na defesa de orçamentos para os programas” (Vozes da Educação, 2021, p. 14). O documento elaborado pelo Instituto Unibanco (2023, p. 4) indica que

“o desempenho da escola nas avaliações oficiais também é um indicativo da assertividade do trabalho pedagógico”.

A Figura 21 mostra mais alguns enlaces de discursos que compõem a Recomposição das aprendizagens, de forma a trazer de maneira visual o que foi tratado neste capítulo.

Figura 21 - Representação dos fios tecidos na rede documental



Fonte: elaborada pela autora.

Nessa nova trama de discursos que se entrelaçam e que tentam uma Recomposição das Aprendizagens, soa um alerta para um problema que necessita de solução, um novo tipo de crise, não apenas na educação, dessa vez, mas uma crise nos dados de aprendizagem. Os dados são visibilizados pelas avaliações em larga escala. Estes seriam os pontos iniciais para o início da Recomposição das Aprendizagens. Tendo estes números, investe-se em um continuum curricular, que tem por objetivo uma priorização de habilidades que culmina em uma aceleração curricular.

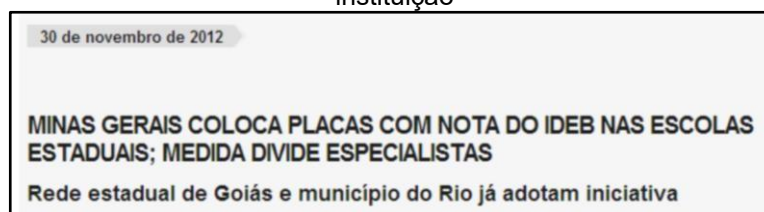
O próximo capítulo discutirá questões a respeito da formação docente no âmbito da Recomposição das Aprendizagens.

9 O ESFORÇO DOCENTE, A RESPONSABILIZAÇÃO, O CANSAÇO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando se fala em educação de qualidade, não é novidade que devem ser considerados diversos fatores nesta equação, tais como a complexidade da gestão escolar, infraestrutura, formação docente, condições de trabalho, organização do trabalho pedagógico, questões socioeconômicas entre muitos outros indicadores. Mesmo com o conhecimento destes múltiplos fatores, ainda é bastante comum atribuir, de maneira direta ou indireta, o “sucesso” ou “fracasso” escolar unicamente à escola.

Essa afirmação pode ser embasada pelas políticas de *accountability*. O *accountability* é um conceito bastante disseminado que engloba a responsabilização da comunidade escolar pelos baixos índices nas avaliações em larga escala e, também, uma forma de prestação de contas dos processos educacionais que ocorrem dentro da escola e que buscam ser aferidos através desse tipo de avaliação. Alguns exemplos de *accountability* que podem ser citados são a exposição da nota obtida no IDEB pela escola na fachada da instituição (Figura 22).

Figura 22 - Reportagem sobre a exposição da nota obtida no IDEB pela escola na fachada da instituição



Fonte: Sperrhake (2013, p. 13)

A organização de parte da distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) vinculada ao desempenho da educação nos municípios (Figura 23):

Figura 23 - Reportagem sobre distribuição do ICMS e o desempenho da educação



Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/desempenho-da-educacao-passa-a-ser-criterio-paradistribuicao-de-icms-aos-municipios-gauchos>

Ou até mesmo as premiações para as instituições que tiveram um bom desempenho em avaliações externas (Figura 24):

Figura 24 - Reportagem sobre premiação de escolas por bom desempenho em avaliação externa



Fonte: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2024/06/26/escolas-de-fortaleza-sao-premiadaspor-bom-desempenho-no-spaece-2023.html>

A questão das avaliações em larga escala já foi tratada neste trabalho. Porém, esta breve citação ao *accountability* é o ponto de partida para pensar na situação do professor diante de maus desempenhos escolares. A responsabilização recai sobre a escola e, especialmente, sobre o profissional que está na linha de frente, ligado de maneira mais direta aos processos educativos, neste caso, o professor. O “fracasso” do aluno acaba recaindo diretamente no professor. E uma das consequências disso é, além da exposição do professor, a intensificação do trabalho docente.

Visível é a intensificação do trabalho docente na Recomposição das Aprendizagens, no exemplo de uma crise sanitária na África Ocidental, com o surto do vírus Ebola, que ocorreu entre 2013 e 2016. Neste caso, foi utilizada a estratégia de Recomposição das Aprendizagens através do programa *Speed School*. O programa *Speed School* tem como público-alvo países africanos e trata-se de um programa de aceleração da aprendizagem através de um currículo condensado¹¹. O destaque do programa para a situação de crise foi um forte investimento na formação de professores. De modo intensivo, os professores receberam formação por 7 horas diárias ao longo de 21 dias.

Este é um exemplo de intensificação do trabalho dos professores diante da Recomposição das Aprendizagens. Porém, é incontornável questionar se a melhor estratégia para uma situação de crise na educação é o aumento do trabalho do professor, que, muitas vezes, já trilha a jornada de 60 horas semanais. A empiria indica vários movimentos neste sentido de intensificação da formação dos professores.

¹¹ Para mais informações, acesse <https://hundred.org/en/innovations/0-speed-school#881f6427>.

“[...] a rede precisa consolidar uma estrutura de **formação continuada** para um bom planejamento.” (Reportagem 2 - Nova Escola).

“Ela defende a **formação continuada** como uma aliada nesse processo [de Recomposição das Aprendizagens].” (Reportagem 4 - Nova Escola).

“Como manter a recomposição de aprendizagens em 2023? [...] Ter momentos regulares de **formação de professores.**” (Reportagem 4 - Nova Escola).

“Com o retorno das aulas presenciais, após a pandemia da Covid-19, nota-se que a **formação continuada do/a professor/a** está diretamente ligada a uma outra preocupação no contexto educacional brasileiro e mundial: o processo de recomposição da aprendizagem dos educandos.” (Trabalho 2).

“Para que o educador possa observar as necessidades dos alunos e avaliá-los, é necessário que saibam quais são as possíveis necessidades das crianças e que busquem uma **formação continuada** na perspectiva da Recomposição das Aprendizagens para a elaboração de currículo e [re]construção do projeto político-pedagógico.” (Trabalho 7).

“Uma consideração abrangente é a **necessidade de formação continuada para os profissionais** da educação e o monitoramento das práticas, para ajustar os processos, até que o fluxo vire rotina.” (Trabalho 15).

O ponto não é a importância ou não da formação continuada, porque esta não deveria ser nem uma questão, pois os professores precisam se qualificar e ter uma formação de qualidade para atender seus alunos. Não se pretende aqui retirar a importância da formação dos professores. Muito pelo contrário. A educação anseia por profissionais bem qualificados.

A nível nacional, destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tinha como uma de suas premissas a valorização dos professores através de diversas formações continuadas. A questão é se tudo o que a educação precisa para sair da crise seriam professores bem formados? O discurso parece ser o de que para melhorar a educação, ou ao menos os indicadores educacionais, deve-se melhorar a formação dos professores. “Por parte dos gestores educacionais, secretários de educação e demais ocupantes de cargos diretivos nos órgãos do sistema, observa-se um discurso fundado na preocupação constante de investimento na formação dos docentes” (Santos; Oliveira, 2009, p. 35). Os autores ainda argumentam que:

De fato, as secretarias municipais e estaduais de educação em todo o Brasil vêm promovendo, de forma crescente nos últimos anos, cursos, conferências, seminários de curta e média duração, ao lado da qualificação em nível superior dos professores em serviço, no sentido de preparar melhor o docente para as mudanças que estão ocorrendo na organização da escola e nos currículos da educação básica. Essas iniciativas demonstram o peso que tem sido atribuído aos professores no processo de reforma. **O argumento de que necessitam ser preparados para as mudanças reflete a responsabilidade que lhes é conferida sobre o sucesso ou o fracasso de tais iniciativas.** Se algo vai mal é porque os professores não têm a formação necessária para realizá-lo bem. As condições de trabalho são assim secundarizadas ante a necessidade de maior formação dos professores (Santos e Oliveira, 2009, p. 35) [grifo meu].

Santos e Oliveira (2009) tocam em um ponto muito importante. O peso que é colocado nos professores diante do sucesso ou fracasso escolar. A responsabilização acaba recaindo na falta de formação dos professores, o que gera mais e mais formações, que intensificam a jornada de trabalho do professor, que já é intensa. E os outros fatores como a complexidade da gestão escolar, infraestrutura, condições de trabalho, questões socioeconômicas, entre muitas outras, acabam ficando em segundo plano.

Mas ainda há outra questão. Não se fala apenas em formação continuada. Se fala em um tipo específico de formação dos professores, no qual deve haver investimento na dita “inovação” refletida em metodologias ativas e uso de tecnologias. Os próximos excertos da empiria indicam o tipo de formação que se busca.

“Outro ponto importante é manter espaços de formação dos professores com foco na reflexão sobre o trabalho em sala de aula, buscando **inovações didáticas** alinhadas às prioridades curriculares.” (Reportagem 4 - Nova Escola).

“[...] [os educadores] devem utilizar **metodologias inovadoras** [...]” (Reportagem 41 - Nova Escola).

“No contexto educacional pós pandemia, nunca foi tão “acirrada” a preocupação por mudanças no processo de ensino aprendizagem. Com os desafios herdados da pandemia: perda das aprendizagens, inclusão de tecnologias digitais e impactos socioemocionais, evidenciou-se a **necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras e criativas** que possam engajar os estudantes [...].” (Trabalho 1).

“Após perceber a necessidade da formação tecnológica no contexto docente e o retorno ao ensino presencial, não podemos desconsiderar a importância das tecnologias em salas de aula e no processo de ensino/aprendizagem. A necessidade da retomada ao ensino presencial traz questões como a **formação tecnológica e a expansão do uso das tecnologias em salas de aula**, com vistas a assegurar a Recomposição das Aprendizagens [...].” (Trabalho 2).

“Posto isso, a profissão docente é lugar de trocas interativas, quando bem acompanhados/as em suas atividades laborais, os/as professores/as encontram novos rumos na tarefa de educar, mobilizam seus saberes, criam coragem para recomeços, desapegam de didáticas retrógradas que não cabem mais no século XXI para assegurar que seus alunos e alunas recomponham as aprendizagens necessárias para avançar nos estudos.” (Trabalho 2).

“[...] alunos necessitam da Recomposição das Aprendizagens, sendo preciso **aplicar metodologias inovadoras** para que isso ocorra.” (Trabalho 7).

Diante dos excertos apresentados, conclui-se que não é qualquer tipo de formação docente que se almeja, mas uma busca por metodologias ativas.

As metodologias ativas (MAs) tratam-se de um conjunto de alternativas pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes e/ou proporcionar uma educação crítica e problematizadora da realidade, a partir do redirecionamento do estudante para o centro do processo de construção de conhecimento (Cunha *et al.* 2022, p. 2).

Se busca uma formação inovadora, com metodologias cada vez mais sofisticadas, fugindo do “tradicional” e, muitas vezes, tratando as metodologias mais tradicionais como retrógradas. Apesar de Santos e Oliveira (2009), em seu texto, refletirem sobre o período anterior ao contexto da Recomposição, é interessante utilizar seus estudos para pensar o presente. Santos e Oliveira (2009, p. 35) argumentam que as “autoridades educacionais queixam-se, frequentemente, da dificuldade que tem o professor em adotar novas práticas [...]”.

Como forma de resolver essa dificuldade, as autoridades acabam “[...] oferecendo ao professor diferentes cursos de educação em serviço, nos quais se busca explicar e justificar as vantagens das novas formas de organização da escola e das novas abordagens de ensino” (Santos; Oliveira, 2009, p. 35). Além disso, também é atribuída ao professor a responsabilidade da formação cidadã dos alunos, sendo que

Esse processo exige uma sólida formação inicial e constante atualização do professor, por meio de educação continuada, abrangendo não apenas os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, mas também maior domínio da realidade que o cerca, o que inclui temas relativos à saúde, ao meio ambiente, às políticas econômicas e de desenvolvimento social, às novas tecnologias e linguagens no campo das expressões artísticas, da informática e da mídia (Santos; Oliveira, 2009, p. 36).

Nota-se, portanto, que, para que haja uma Recomposição das Aprendizagens efetiva, nas palavras de Santos e Oliveira (2009, p. 36), “o corpo docente tem sido convocado a propiciar um ensino de qualidade”, mas, para isso, há, concomitantemente, um aumento em sua carga de trabalho, “[...] o que significa para o professor dominar o conteúdo das disciplinas que fazem parte do currículo escolar, bem como as metodologias para a socialização do conhecimento nas diferentes áreas do ensino” (Santos; Oliveira, 2009, p. 36). Em resumo, pode-se notar que há uma condução de condutas dos professores a partir de uma verdade que está posta: o professor precisa investir em sua formação para uma educação que se diga de qualidade.

É importante reforçar, para evitar equívocos, que este capítulo não se encaminhou em um sentido de negar a importância da formação de professores. Negar isso seria contraditório, uma vez que a formação dos professores é um dos elementos na direção a uma educação de qualidade. O professor precisa de uma formação sólida para exercer a profissão com o mínimo de eficiência. Por isso surgem as críticas à oferta desenfreada de cursos de licenciatura de baixa qualidade.

Os cursos de licenciatura em Pedagogia têm, em média, quatro ou cinco anos. Considerando a complexidade da Educação, este é um tempo relativamente curto, pois o docente em formação precisa aprender a lidar com as diversas demandas da

profissão. Além do mais, nem tudo o que se aprende na faculdade se realiza no cotidiano da escola. “[...] em uma instituição de ensino cuja lógica de funcionamento administrativo e pedagógico difere completamente daquela em que realizou seus estudos em nível de educação básica (Santos; Oliveira, 2009, p. 38).

O argumento de Santos e Oliveira (2009) reforça a necessidade da formação continuada como uma valorização dos professores. Porém, é válido lembrar que uma valorização dos professores não é o mesmo que aumentar sua carga de trabalho. Intensificar o trabalho docente, produzindo níveis altos de exaustão dos professores não parece um caminho ideal para a crise na educação.

Michael Apple (1978), em estudos anteriores, abordou os processos históricos do controle do ensino e do currículo, abordando os processos de concepção e execução do trabalho docente e sua desqualificação e requalificação. A partir desses estudos, ele cria um termo que acompanha esses processos históricos em desenvolvimento, algo que ele irá chamar de intensificação. Antes disso, o autor argumenta que nem tudo na educação pode ser explicado por processos de trabalho, classe, lutas de gênero ou raça.

Nas palavras de Apple (1978, p. 9), “a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. Na educação, a intensificação se mostra visível através de um currículo comportamentalmente pré-especificado, avaliações em excesso e sistemas de prestação de contas (Apple, 1978).

De acordo com o autor, os sintomas dessa intensificação variam desde os mais simples aos mais complexos, como, por exemplo, não ter tempo de ir ao banheiro durante o turno de trabalho até não conseguir exercer apenas sua função específica, necessitando exercer habilidades além de suas especializações. Outro efeito negativo da intensificação é a redução da qualidade do serviço prestado ao aluno, aumentando a quantidade de trabalho que não é feito diretamente com o aluno. O excesso de trabalho faz com que o professor se envolva com as demandas fora do seu expediente, utilizando o intervalo para dar conta das demandas, ultrapassando o horário de saída e entrada na escola, além de ter que utilizar o turno noturno (Apple, 1978). A demanda é tão extrema que “existe tanta coisa a fazer que simplesmente

cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços da pessoa” (Apple, 1978, p. 10). E essa intensificação do trabalho docente, muitas vezes, é tomada como um símbolo de profissionalismo (Apple, 1978).

Tudo isso acarreta no chamado mal-estar docente, que é uma consequência negativa das condições em que é desempenhada a profissão docente, ocasionando problemas físicos e psicológicos graves (Abreu; Cruz; Soares, 2023).

Está distante o tempo em que os professores sentiam-se felizes como a Alice de Lewis Carroll, na sua entrada no “País das Maravilhas”. Essa afirmação, longe de ser irônica, sintetiza um fenômeno que afeta não apenas os docentes, mas os trabalhadores em geral. Utilizando a metáfora [...] extraída da obra escrita em 1845, logo eles se deparam com um “coelho-relógio” apressado, sempre atrasado, sempre correndo e dizendo “é tarde, é tarde...”. Trata-se da longa jornada de trabalho geralmente assumida pelos professores para manter as condições mínimas de sobrevivência diante dos salários aviltados, e leva-os a trabalhar em várias escolas, em múltiplos turnos, em extensos horários que vão da manhã à noite (Oliveira, 2006, p. 28).

Além das diversas demandas da profissão docente, emerge a intensificação da formação continuada do professor, que parece ser o mal da educação: professores com pouca formação acadêmica. Acumulado com os outros fazeres docentes, o excesso de formação resulta em um esgotamento docente, que vai de encontro com uma ideia de ter professores saudáveis física e mentalmente que possam trabalhar em prol de uma Recomposição das Aprendizagens.

10 A CONEXÃO ENTRE OS DISCURSOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar o problema de pesquisa ao final de um trabalho parece interessante de modo a fazer uma retrospectiva do que foi tratado ao longo do seu desenvolvimento. A pergunta de pesquisa desta dissertação é: Quais são os discursos que estão atrelados e que produzem a Recomposição das Aprendizagens? Buscou-se responder esta pergunta tendo como referencial teórico-metodológico a teorização foucaultiana, buscando inspiração na análise do discurso de Michel Foucault. Para estabelecer as conexões entre os discursos, foi utilizada a ferramenta rede documental, elaborada por Goulart (2018).

Assim como ensinado por Fischer (2013), o que pretendeu-se realizar nesta dissertação foi olhar para a Recomposição das Aprendizagens em sua materialidade, compreendendo o entorno deste conceito, que ele foi produzido sob medida em condições históricas específicas, sendo inseparável dos discursos que o constituem e o produzem e que o tornam uma “coisa dita” de uma determinada forma e não de outra.

As análises tiveram um início a partir de um contexto mais local, observando a disseminação do conceito Recomposição das Aprendizagens pelo Brasil. A partir deste lugar “mais próximo”, que seria o contexto nacional, foi se expandindo o olhar para “lugares mais distantes”, analisando, também, as coisas ditas a nível internacional, percebendo que a Recomposição das Aprendizagens é um termo importado.

Ao longo da dissertação, os discursos foram analisados de maneira mais fragmentada de modo a apresentá-los de forma mais compreensível. Neste capítulo final, será mostrado como todos estes discursos se entrelaçam, se unificam, formando uma rede discursiva. Os documentos foram analisados a partir de sua produção discursiva e a partir de suas conexões com os outros documentos. A seguir, será apresentada uma breve retomada do que foi discutido ao longo da dissertação.

Primeiramente, foi discutida a ideia de crise humanitária e sanitária mundial, causada pela pandemia. Como a educação faz parte do mundo, essa crise mundial

tem seus efeitos na área da educação. Os documentos analisados apontaram que já existia uma crise na educação anterior à pandemia, porém, esta crise educacional foi acentuada por conta desta outra crise sanitária. Considerando que em um contexto pós-pandêmico, é preciso lidar com os novos desafios educacionais, foi possível analisar que houve um tensionamento para que alguns termos que eram comuns no cotidiano escolar, tais como recuperação ou reforço escolar, fossem recusados por não darem mais conta dos desafios educacionais existentes, que eram, em geral, as lacunas de aprendizagens. Devido a isso, foi identificada uma ideia de esgotamento destes termos para este contexto. A partir disso é produzida a ideia da necessidade de uma *Recomposição das Aprendizagens*.

Para direcionar a *Recomposição das Aprendizagens*, é necessário diagnosticar os desafios educacionais citados anteriormente. O discurso é que não há dados suficientes sobre estes desafios educacionais, o que culmina na chamada “crise nos dados sobre a aprendizagem”. Como tornar visível as habilidades que foram consolidadas e as habilidades que ainda precisam ser consolidadas? Parte dessas habilidades são possíveis de serem aferidas pelas avaliações externas. Dentro dessa crise nos dados sobre a aprendizagem, é reforçado o poder do número, no qual, a partir dos dados, tem-se respaldo para a criação de estratégias para resolver o estado de crise na educação pós-pandêmico.

Outra estratégia, que se relaciona diretamente com a crise nos dados, é a projeção de risco. Os dados produzidos projetam um risco de que alguns problemas maiores possam vir a acontecer se algumas medidas educacionais não forem tomadas. Para que “o pior” não aconteça, fazem-se necessárias algumas alterações no currículo, tais como a priorização e aceleração. As avaliações externas auxiliam as redes na seleção daquilo que é prioritário. Por último, os resultados das avaliações externas, em alguns casos, podem sofrer um abuso interpretativo, gerando o *accountability*, que responsabiliza os professores pelo desempenho inadequado dos alunos, que são visibilizados pelos indicadores produzidos pelas avaliações. Essa responsabilização, pode ter como uma de suas consequências a intensificação do trabalho docente. Seguindo o princípio de que professores bem formados terão melhor performance, há um aumento da necessidade de formação de professores.

Essa intensificação acaba, por vezes, sendo um dos fatores que resulta no esgotamento docente.

Em resumo, os discursos que tramam a rede de discursos da Recomposição iniciam com uma ideia de crise na educação. Essa crise na educação se desdobra em dois outros tipos de crise: uma crise no ensino e uma crise nas aprendizagens. Na crise nas aprendizagens, estão entrelaçados os seguintes discursos: a crise na aprendizagem é visibilizada pelos **indicadores educacionais**, que são produzidos pelas **avaliações externas**. Estes dados provenientes das avaliações produzem uma **necessidade da Recomposição das Aprendizagens**, e, caso não haja essa recomposição, a educação corre risco, ou seja, há uma **produção de risco**.

Enquanto isso, na crise do ensino, há uma preocupação com a **formação dos professores**, mas não é qualquer tipo de formação, mas uma formação muito específica, que faça uso de **metodologias ativas**. Esse excesso de formações acaba culminando em um dos fatores que causa o esgotamento docente. Para a construção de um currículo que se proponha a recompor as aprendizagens, há uma seleção de habilidades prioritárias, ou seja, uma escolha das habilidades que devem ou não ser ensinadas neste período. Esta seleção é intitulada **priorização curricular**. Esse currículo prioritário, em diversos casos, tem como fonte de seleção de habilidades a **Base Nacional Comum Curricular**. Considerando que a BNCC já é um recorte de habilidades, o currículo prioritário acaba sendo um recorte de currículo inserido em outro recorte curricular, neste caso, a BNCC. Essa estratégia de priorização tem como um dos principais objetivos que o ensino ocorra de uma maneira mais acelerada, ou seja, uma **aceleração curricular**.

O quadro 14 sintetiza as informações narradas nos parágrafos anteriores.

Quadro 14 - Síntese dos discursos que formam a Recomposição das Aprendizagens

Crise na educação	É instaurada uma ideia de acentuação da crise na educação agravada após a pandemia.
Crise na aprendizagem	Indicadores educacionais: visibilizam a não aprendizagem e são produzidos pelas avaliações externas.
	Avaliações externas: as avaliações externas produzem dados e indicadores. Em alguns casos, esses resultados podem gerar uma responsabilização do professor, corroboram para a intensificação do trabalho do professor, aumentando a quantidade de formação dos professores, resultando no esgotamento docente.
	Necessidade da Recomposição das Aprendizagens: Existe a necessidade de um outro termo na educação pós-crise, uma vez que o termo recuperação não parecia dar conta da complexidade dos desafios pós-pandemia.
Crise no ensino	Produção de risco: Uma estratégia de convencimento de que a recomposição é necessária para que haja uma melhoria na educação é a noção de risco. O risco é produzido por números, estes números, muitas vezes são visibilizados pelas avaliações em larga escala.
	Formação de professores: Muitas vezes, a resposta para uma crise na aprendizagem é a de formar os professores para uma prática mais adequada. Porém, o que era para ser produtivo para a aprendizagem dos alunos, acaba ocasionando um excesso de formação docente, causando o esgotamento dos professores.
	Metodologias ativas: Quando se intensifica a formação de professores, não é qualquer tipo de formação que se busca para os docentes, mas uma formação ancorada em metodologias ativas.
	Priorização curricular: A priorização curricular está diretamente relacionada com as avaliações em larga escala, uma vez que aquilo que é prioritário, é visibilizado nas avaliações em larga escala.
	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Apesar de recente, a BNCC já está pulverizada na educação, sendo que a seleção das habilidades prioritárias, muitas vezes, é oriunda da própria BNCC.
	Aceleração curricular: A partir da priorização de algumas habilidades no currículo, espera-se acelerar os processos educativos, mesmo que algumas habilidades fiquem, inevitavelmente, de fora.

Fonte: elaborado pela autora

Para finalizar esta dissertação, será apresentada a rede de discursos educacionais localizados que produzem a recomposição das aprendizagens. É

significativo frisar que “uma rede tem conexões instáveis, pois ela não é encerrada em si mesma e pode ser alterada [...]” (Goulart, 2018, p. 34). Ou seja, esta rede aqui produzida, não é fixa, considerando que as conexões estabelecidas partem do olhar de uma pesquisadora em um tempo histórico com os recursos disponíveis, sendo que outras análises, com referenciais teórico-metodológicos diferentes, poderiam ser estabelecidas outras conexões. Ou seja, a forma com que foram sendo tramadas as relações dos discursos que produzem a Recomposição das Aprendizagens, foi apenas uma forma dentre outras possíveis, que foi sendo construída na mesma medida que o trabalho de pesquisa foi sendo construído. Este trabalho assume que não se trata de uma verdade absoluta sobre a temática, que possui limitações, e que a pesquisa aqui feita não esgota a temática. Apenas foi pesquisado o que foi possível ser localizado no tempo histórico em que essa dissertação foi produzida. Além disso, pesquisas sobre a Recomposição das Aprendizagens são relativamente novas, e as conexões podem mudar conforme os estudos sobre a temática forem avançando. Reconhece-se que podem existir ainda muitos outros enlaces nessa trama da Recomposição das Aprendizagens, que poderiam ajudar a compreender melhor este fenômeno. Considerando tudo isso, a Figura 25 ilustra essas relações produzidas neste tempo histórico.

Figura 25 - Rede discursiva com algumas conexões que produzem a Recomposição das Aprendizagens



Fonte: elaborado pela autora

Esta representação visual busca auxiliar o leitor na compreensão sobre os enlaces entre os discursos que produzem a Recomposição das Aprendizagens. Apesar de serem diversos, os discursos estão entrelaçados, formando e fortalecendo o conceito de Recomposição das Aprendizagens. Importa dizer que na rede produzida, “[...] todos os elementos ali compõem um jogo de conexões que interagem entre si a partir de determinados modos de funcionamento” (Goulart, 2018, p. 34). Essa rede pode aumentar ou diminuir sem que ela seja afetada, ou seja, sem que ela

perca sua especificidade de rede pois, “O que caracteriza uma rede são muito mais os nós, as conexões, do que o seu tamanho e a sua forma” (Goulart, 2018, p. 34). Considerando que a rede pode sempre aumentar, ou seja, que ela possui um caráter expansível, a rede aqui apresentada, mesmo que tenha sido apresentada em sua versão final, pelos limites da própria finalização de uma dissertação, é importante pontuar que sempre é possível produzir novas conexões, sendo variável de acordo com as análises que se pretende realizar (Goulart, 2018).

Escrever sobre a Recomposição das Aprendizagens não foi tarefa fácil devido ao fato de que a temática entrou de forma muito veloz nas discussões educacionais, sem muitos debates ou embasamentos teóricos. Evidência disso é que há pouquíssima literatura sobre o assunto e, quando estas existem, ainda são muito iniciais.

A despeito das dificuldades, buscou-se que a construção desta pesquisa não fosse inclinada para dois lugares. O primeiro, da pesquisa não ser seduzida pelo discurso que tenta colocar a Recomposição das Aprendizagens em um lugar de salvacionismo pedagógico. O segundo lugar que esta pesquisa tentou não caminhar, foi o de não tecer críticas destrutivas, de modo a desconsiderar que em um momento de crise em seu encontro com a realidade, reflexões produtivas podem ocorrer. Espera-se que se tenha tido êxito nesses aspectos citados, pelo menos na medida do possível.

Também é esperado que este trabalho possa compor um grande acervo de trabalhos que abordem a temática e que, a cada nova pesquisa, sejam ampliados os olhares, especialmente com relação às lacunas que foram deixadas neste trabalho. Um exemplo de tema que não foi explorado nesta pesquisa, é o questionamento sobre os discursos dos professores que produzem a Recomposição das Aprendizagens, que é uma outra ponta desta rede discursiva. Este é um ponto de partida potente para próximas investigações. Ainda há muito mais a ser investigado, pois uma dissertação, por mais bem elaborada que seja, só poderá dar conta de uma parte muito pequena do mundo. É de sua natureza, uma vez que “um texto é sempre, forçosamente, um recorte do mundo” (Silva, 2002, p. 2). Não é possível dar conta da totalidade das coisas, por isso, cabe ao pesquisador fazer determinados recortes,

pois o “[...] o mundo não cabe em apenas uma folha em branco - ou em vinte, ou em cem!” (Silva, 2002, p. 2).

Finalizando esta pesquisa, fica o questionamento: mas e então, o que fazer com todas essas informações apresentadas ao longo dessa dissertação? Como sair desses porões da Recomposição das Aprendizagens? Uma saída pode ser, retornando aos escritos de Hannah Arendt (1957), na proposição de que a crise é uma oportunidade para a reflexão e de um olhar investigativo para o problema da crise. Retomando as palavras da autora, é preciso aproveitar a “[...] a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (Arendt, 1957, p. 2) e que “uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas” (Arendt, 1957, p. 2). Ou também, conforme já abordado aqui, com um olhar a partir da cultura chinesa, considerando uma das facetas da crise como uma oportunidade (Brasil, 2013).

Apesar de não ser possível traçar relações de causa e efeito, é possível inferir alguns efeitos da Recomposição das Aprendizagens. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tem como um de seus objetivos “promover medidas para a recomposição das aprendizagens” [...] (Brasil, 2023, s.p.). Em documento elaborado pelo Ministério da Educação (2024) que traz dados sobre o CNCA dispõe que foi meta para o ano de 2023 “[...] alcançar o desempenho observado em 2019, o que significaria recuperar o patamar anterior à pandemia de Covid-19” (Ministério da Educação, 2024, p. 2). Explicando melhor, era objetivo do Ministério da Educação elevar os índices de alfabetização. Na aplicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019, o percentual de crianças alfabetizadas era de 55%. Em 2021, o Saeb foi aplicado novamente e o percentual baixou para 36%, um número expressivamente menor do que o da última aplicação do Saeb, que foi anterior à pandemia. Em 2024, foi possível uma divulgação “[...] dos primeiros resultados estaduais, alinhados nacionalmente, que indicam o percentual de estudantes alfabetizados” (Ministério da Educação, 2024, p. 2). Esses resultados trouxeram um percentual de 56% de crianças alfabetizadas. A figura 26 traz estes dados.

Figura 26 - Percentual de alfabetização nos anos 2019, 2021 e 2023



Fonte: Ministério da Educação (2024, p. 2)

Conforme estes resultados que foram expostos, uma possível consideração é de que as práticas de Recomposição das aprendizagens parecem ter causado algum efeito nos percentuais de alfabetização, uma vez que foi visto que o objetivo do Ministério da Educação de recompor as aprendizagens, elevando os índices de alfabetização foi atingido. Como dito, não é possível traçar relações de causa e efeito entre as práticas de Recomposição das Aprendizagens e a elevação dos índices de alfabetização, porém, é incontornável o pensamento de que este seja um indicativo positivo dessas práticas. Porém, essa hipótese só poderá ser confirmada a longo prazo, com estudos mais aprofundados, e, também, conforme o andamento da política pública, pois a expectativa é de que o percentual de crianças alfabetizadas aumente para mais de 80% em 2030.

Apesar dos resultados positivos, é interessante lembrar das palavras de Nóvoa (2002, p. 29)

Não alimentar ilusões, nem sonhos de redenção social: a escola vale o que vale a sociedade. Não se deixar arrastar pelo fatalismo, sobretudo quando se disfarça com roupagens científicas: a escola é um lugar insubstituível na formação das crianças e dos jovens. Entre estes dois extremos abre-se um campo imenso de possibilidades.

Um final adequado para esta dissertação parece ter muito a ver com as palavras de Nóvoa (2002). Não se deixar envolver por ideias sedutoras que apontam para “sonhos de redenção social”. Não alimentar ilusões (Nóvoa, 2002) muito menos um salvacionismo pedagógico (Veiga-Neto, 2012). Como educadores, uma resposta provisória para o que fazer com tudo isso é reter aquilo que for bom para as crianças de cada realidade, garimpando de todos os lados práticas pedagógicas que tenham

como objetivo a aprendizagem integral de todos e de cada um. E, com certeza, estas práticas pedagógicas não partem apenas de um lugar só. Parafraseando Nóvoa (2002), há um enorme campo florido de possibilidades. É preciso continuar tentando.

REFERÊNCIAS

ABREU, R.; CRUZ, L.; SOARES, E. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28. 2023. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782023000100220&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2024.

ALVES, A. C. C. V.; FREITAS, I. M. B. de. Política de reforço escolar e estudos de recuperação na rede municipal de ensino: entre o dito e o feito. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 193–201, 2007. DOI: 10.21723/riaee.v1i2.445. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/445>. Acesso em: 30 out. 2024.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero**. Rio Grande do sul: Editora: Artes Médicas, 1987.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1957.

BERNSTEIN, P. **Desafio dos Deuses: a fascinante história do risco**. Tradução: Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

CALDAS, R. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da Psicologia Escolar**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Educação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-15042010150817/publico/caldas.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CORAZZA, S. O que quer um currículo? **Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA, M.; et al. Metodologias Ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**. V. 40. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de nov. de 2024.

DEINA, W. A crise na educação, 60 anos depois: apontamentos sobre a crise educacional moderna no quadro teórico de a condição humana, de Hannah Arendt. **Educação em Revista**, v.34. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sdzfHqmkN4SnC3zwfMfp6Xf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2024.

DUTRA, G; MARTINS, M. A recuperação paralela no ensino de física: o que pensa o professor? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 135-164, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/G3wvccRjdKFcP8wyswJbPMn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 out. 2024.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre currículo e avaliações em larga escala. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 577–589, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8862>. Acesso em: 29 out. 2024.

FERREIRA, M.; TRAVERSINI, C. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2024.

FISCHER, R. Capítulo 5: FOUCAULT. In: OLIVEIRA, L. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FISCHER, R. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. de 2024.

FONSECA, S. M. **A notícia da estatística**: a divulgação das estatísticas do IBGE na visão dos jornalistas. 2005. 137f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) - Área de concentração população, sociedade e território da Escola Nacional De Ciências Estatísticas - ENCE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

FOUCAULT, M. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: REYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b. p. 114.

GHISLENI, A. C.; MUNHOZ, A. V.; GIONGO, I. M. Acerca da avaliação: governamentalidade e processos de subjetivação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 551–564, 2016. DOI: 10.21723/RIAAE.v11.n2.p551. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8628>. Acesso em: 4 jul. 2024.

GOULART, M. V. **A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o ensino médio no Brasil**. (Tese) Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.

JUNIOR, C. A.; ALMEIDA, L.; PRADOS, R. O uso de Recursos Educacionais Digitais na Recuperação Paralela: Experiência na Educação Profissional. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 106–114, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/125280>. Acesso em: 29 out. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. (2013). **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas** (2a. ed.). São Paulo: E.P.U, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Estado comprometido com a alfabetização**. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/brasil.pdf. Acesso em: 25 de out. de 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Cadernos de atenção básica: saúde mental**. Brasília, 2013. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_34_saude_mental.pdf. Acesso em: 20 de out. de 2024.

MITJAVILA, M. Medicalização, risco e controle social. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-137, jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/103355>. Acesso em: 4 de jul. de 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. **Material de apoio ao professor para recomposição das aprendizagens dos estudantes**. S.l. 2023. Disponível em: <https://biblioteca.institutoreuna.org.br/fichas-dos-professores-1o-ao-9o-anolpemat21dez.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, E. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 27-41, mar. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jul. 2024.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, D.; SPERRHAKE, R.; MELO, C. O discurso das estatísticas de alfabetização: biopolítica no gerenciamento do risco do analfabetismo infantil provocado pela pandemia de Covid-19. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 366–385, 2022. DOI: 10.18309/ranpoll.v53i2.1790. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1790>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SANTOS, L. L. DE C. P.; OLIVEIRA, D. A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 15, n. 29. 2009.

SILVA, T. **Como enfrentar a síndrome da folha em branco**. Porto Alegre: PPGEDU, 2002. 8 f. (Texto digitado).

SILVA, T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, A. T. C.; GUALTIERI, R. C. E. Alunos em recuperação: um estudo sobre mecanismos de superação de defasagens e expectativas da escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 256–284, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1497>. Acesso em: 30 out. 2024.

SOMMER, L. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100005>. Acesso em: 14 de jan. 2024.

TRAVERSINI, C.; BELLO, S. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 135-152, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8267>. Acesso em: 14 jan. 2024.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17. Nº. 50. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhxx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jul. 2024.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: **Estudos culturais em educação : mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2. ed. Porto Alegre : Ed. da Universidade, 2004. p. 37-69

VEIGA-NETO, A.; SILVA, M. Educação e Estudos Foucaultianos: Uma entrevista com Alfredo Veiga-Neto. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 254-263, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16074/pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A.; RECH, T. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 67-82, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642452>. Acesso em: 29 de out. de 2024.

VEYNE, P. **Foucault, o Pensamento, a Pessoa**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

WALTER, B. E. P.; PINHO, G. S. Crise, Crítica e Clínica / Crisis, Critique and Clinical. **Revista Polis e Psique**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 119–134, 2017. DOI: 10.22456/2238-152X.74585. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/74585>. Acesso em: 30 out. 2024.

WEIZENMANN, M. **Foucault: Sujeito, Poder e Saber**. Pelotas: NEPFil online, 2013. Disponível em: <http://nepfil.ufpel.edu.br/studia/acervo-livro2.php>. Acesso em 29 de out. de 2024.

WERLE, F. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez., 2011. p. 769-792. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2024.

WERLE, F. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 21-36.

WERLE, F.; KOETZ, C; MARTINS, T. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 99–112, 2015. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.1.11686. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/11686>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MATERIAL EMPÍRICO

ALEIXO, R.; SOUZA, A; SANTOS, M. Ações formativas do Programa Foco na Aprendizagem em Matemática para a Recomposição Das Aprendizagens. In: Diálogos entre escola e universidade na formação continuada [recurso eletrônico] / organização de Elisângela André da Silva Costa, Bruno Miranda Freitas, Jeane Pereira Dantas. – Fortaleza: Imprece, 2022. Disponível em: <http://sanusb.org/arquivos/ebookdialogosescolares.pdf#page=165>. Acesso em: 7 nov. 2024.

ALMEIDA, O.; BARBOZA, D.; RODRIGUES, R. Formação docente continuada para priorização do currículo e reorganização da aprendizagem na alfabetização em contextos emergentes brasileira. In: FEITOZA, D. (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 12-24. Disponível em: <https://editoralicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/249/170>. Acesso em: 7 de nov. de 2024.

ALMEIDA, P. MODELO DE GESTÃO E MODELO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPÍRITO SANTO: como estabelecer a interdependência entre eles? Dissertação (Mestrado). Pós- Graduação em Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração, Linha Gestão Escolar. Fucape Pesquisa e Ensino S/A. Vitória, 2023. Disponível em: <https://fucape.br/wpcontent/uploads/2023/10/Dissertacao-Patricia-Manhaes-Coimbra-de-Almeida.pdf>. Acesso em: 7 de nov. de 2024.

MARQUES, A.; SILVA, T.; LEITE, L. Os Letramentos na Pandemia da COVID-19 e a Recomposição de Aprendizagens dos Estudantes. **Revista Interações**, [S. l.], v. 19, n. 64, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30761>. Acesso em: 7 nov. 2024.

CONTE, L. **Projeto interventivo para a recomposição das aprendizagens: a realização do Projeto Resgatando Saberes em um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal**. 2023. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/36076>. Acesso em: 7 nov. 2024.

DAMASCENO, G.; DIAS, I.; CHAVES, E. RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHO E/OU POSSIBILIDADE ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS PAIC. **Epistemologia e Práxis Educativa** - EPEduc, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 01–17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3636>. Acesso em: 7 nov. 2024.

HICKMANN, J.; BARBOSA, P. R.; COSTA, M.; FERREIRA, G. de P.; CARNEIRO, J. de O. L. L.; SILVA, F. J. A.; SOUZA, A. S. de, LIMA, G. F.; ZAHAL, T. P. V.; JACQUES, Cesar Augusto Freitas. A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em Debate. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/38452/31737/418816>. Acesso em: 11 de ago. de 2024.

MOLTOCARO, F.; FIGUEIREDO, S. Intervenção pedagógica sob a ótica do plano de recomposição da aprendizagem do governo de MS. Anais do XVII Seminário Sul-Matogrossense de Pesquisa em Educação Matemática, v. 17 n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/19043>. Acesso em: 7 de nov. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Alfabetização nos Anos Finais: como promover aprendizagens?** 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21736/alfabetizacao-anos-finais-sugestoespraticas>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Alfabetização: como a gestão escolar pode impulsionar a recomposição de aprendizagens.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21336/alfabetizacao-como-a-gestao-escolarpode-impulsionar-a-recomposicao-de-aprendizagens>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Ano novo, PPP novo: como e por que atualizá-lo.** 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21578/ano-novo-ppp-novo-comoe-por-que-atualiza-lo>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Apoio pedagógico é elemento-chave para a recomposição de aprendizagens.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21250/apoio-pedagogico-e-elemento-chavepara-a-recomposicao-de-aprendizagens>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Como a neurociência pode contribuir para a recomposição de aprendizagens?** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21366/como-a-neurociencia-pode-contribuirpara-a-recomposicao-de-aprendizagens>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Como manter a recomposição de aprendizagens em 2023?** 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21624/como-manter-arecomposicao-de-aprendizagens-em-2023>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Como pensar em um currículo para 2023 que considere os desafios atuais?** 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21566/como-pensar-em-um-curriculo-para-2023que-considera-os-desafios-atuais>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Como planejar a recomposição de aprendizagem no Ensino Médio?** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21212/como-planejar-a-recomposicao-de-aprendizagem-no-ensino-medio-considerando-o-continuum-curricular>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Como Sobral (CE), cidade destaque em alfabetização, está organizando o trabalho no pós-pandemia.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21215/como-sobral-ce-cidade-destaque-em-alfabetizacao-esta-organizando-o-trabalho-no-pos-pandemia>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Como trabalhar competências socioemocionais durante a recomposição de aprendizagens.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21320/como-trabalhar-competencias-socioemocionais-durante-a-recomposicao-de-aprendizagens>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Continuum curricular favorece recomposição e avanço de aprendizagens.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21319/continuum-curricular-favorecerecomposicao-e-avanco-dasaprendizagens#:~:text=%E2%80%9COs%20professores%20est%C3%A3o%20c equindo%20trabalhar,do%20retorno%20presencial%20%C3%A0s%20aulas.%E2%80%9D>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Educação nas eleições: o que precisamos entender para avaliar as propostas?** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21343/educacao-nas-eleicoes-o-que-precisamos-entender-para-avaliar-as-propostas>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Engajamento das famílias é essencial na recomposição de aprendizagens.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21201/engajamento-das-familias-e-essencial-narecomposicao-deaprendizagens#:~:text=%C3%89%20essencial%20que%20os%20pais,isso%20aos%20pais%E2%80%9D%2C%20orienta>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Entenda o que é recomposição de aprendizagens.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21297/entenda-o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Mobilidade urbana: como construir um projeto interdisciplinar?** 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21669/mobilidade-urbanacom-construir-um-projeto-interdisciplinar>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagense-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Os caminhos para a recomposição de aprendizagens pós-pandemia.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21368/oscaminhos-para-a-recomposicao-de-aprendizagens-no-pos-pandemia>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Por que recomposição de aprendizagens não é apenas apoio pedagógico.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21287/porque-recomposicao-de-aprendizagens-nao-e-apenas-apoiopedagogico#:~:text=O%20apoio%20pedag%C3%B3gico%20%C3%A9%20um,impulsionar%20as%20aprendizagens%20dos%20alunos>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Qual é a diferença entre recuperação, reforço e recomposição de aprendizagem?** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21276/qual-e-a-diferenca-entre-recuperacaoreforco-e-recomposicao-de-aprendizagens>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Recomposição de aprendizagens: como fazer o planejamento e o acompanhamento em Matemática.** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21194/recomposicao-de-aprendizagens-comofazer-o-planejamento-e-o-acompanhamento-em-matematica>. Acesso em 2 de fev. de 2024.

NOVA ESCOLA. **Retrospectiva: como foi o ano de 2022 na Educação?** 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21425/retrospectiva-como-foi-o-ano-de-2022-na-educacao#:~:text=Da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Anos%20Finais,mercado%20pela%20recomposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprendizagens&tex>

[t=Sorrisos%20sem%20m%C3%A1scaras%20correndo%20pelo,professora%20circulando%20para%20apoi%C3%A1%20Dios](#). Acesso em 2 de fev. de 2024.

OLIVEIRA, L. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia de Covid-19: o retorno ao trabalho presencial.** 2023. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/34904>. Acesso em 7 de nov. de 2024.

OLIVEIRA, P.; OLIVEIRA, C. MIMDEALE®: Uma Ferramenta para a Recomposição das Aprendizagens após a Pandemia de COVID-19. **Revista Interações**, [S. l.], v. 19, n. 64, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30732>. Acesso em: 7 nov. 2024.

PEREIRA, J. **Defasagem, aprendizagem e ensinagem apresentadas durante e após pandemia.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26536/Pereira_Juliana_Montanher_2022_TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 de nov. de 2024.

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

SANTOS, C. **O Ensino Remoto Emergencial Na Rede Municipal Em Novo Planalto – Go.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Instituto Federal Goiano. Goiás, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3103/1/TCC_CRISTIANE%20OLIVEIRA%20DOS%20SANTOS.pdf. Acesso em: 7 de nov. de 2024.

SANTOS, H. **Recomposição Da Aprendizagem No 4º E 5º Ano Do Ensino Fundamental Em Campo Grande, Mato Grosso Do Sul.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/ae8becca-1d7d-4d80-a774154a40a26dac/1753.pdf>. Acesso em: 7 de nov. de 2024.

SELING, D. **Alfabetização, letramento e as tecnologias digitais no ensino remoto: a construção de uma cartilha digital.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de PósGraduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29299>. Acesso em: 7 de nov. de 2024.

SILVA, L. N. B. Educação física e recomposição da aprendizagem na retomada do

ensino presencial em um município do Cariri cearense. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/download/14907/12426/68718>. Acesso em 8 de ago. de 2024.

SOUSA, A; *Et al.* **Perspectivas dos professores da crede 05 sobre a formação do foco na aprendizagem**. In: LOURENÇO, E. Vivências e práticas dos Agentes de Gestão da Inovação Educacional Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/EbookVivencias-e-praticas-dos-Agentes-de-Gestao-da-Inovacao-Educacional-AGI1.pdf#page=30>. Acesso em 7 de nov. de 2024.

SOUSA, R. R. de; FREITAS, V. A. dos S. CineDUCA - Aprendendo com a magia do cinema: uma jornada interdisciplinar para a recomposição das aprendizagens. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–9, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11568>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SOUZA, L. **O processo de alfabetização das crianças no período pandêmico e a apropriação das práticas de linguagem: leitura, escrita e oralidade**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Faculdade Macedo de Amorim. Vitória de Santo Antão, 2023. Disponível em: <http://famamportal.com.br:8082/jspui/bitstream/123456789/3003/1/PEDAGOGIA%20-%20LARISSA%20OLIVEIRA%20DOS%20SANTOS%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 14 de dez. de 2023.

ZAGO, M.; MARCELINO KRELLING, L. Ciências no Ensino Fundamental II: Recomposição da Aprendizagem na Contemporaneidade. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 19, n. 64, p. 1–24, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30725>. Acesso em: 7 nov. 2024.