

Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do Programa de Recomposição de Aprendizagens

Educational policies in the return of classroom activities in pandemic: the case of the Program for Recomposing Learning

Rodrigo Gonçalves Duarte^{1*}, Leonardo Felipe Gonçalves Duarte¹, Dirceu Santos Silva²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o Programa de Recomposição de Aprendizagens (PRA), uma política educacional do estado do Mato Grosso do Sul (MS), implementada em 2022, após o retorno das atividades presenciais, com o objetivo de recompor as aprendizagens essenciais e reduzir as desigualdades escolares. Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Contou com a fundamentação teórica de Secchi (2017) Farah (2021) e Mainardes (2006; 2018), além de se estender para outros autores. A análise documental foi baseada na resolução n. 4.026, de 2 de maio de 2022, que cria e implementa o PRA-MS. A pesquisa bibliográfica apontou que a pandemia acentuou as desigualdades no sistema educacionais e reduziu os níveis de aprendizagem e rendimento escolar. Por sua vez, o PRA-MS como política estadual busca a recomposição de aprendizagens e redução das desigualdades educacionais provocadas pelo período de trabalho remoto, por meio de uma reorganização da escola, com previsão de processos formativos. Além disso, o programa busca atender todos os estudantes e requer uma mudança no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como uma inserção unidade curricular no itinerário formativo Intervenção Comunitária, no novo Ensino Médio. Este estudo buscou contribuir de forma efetiva para a compreensão do desenho do PRA-MS, sendo necessários estudos qualitativos para a verificação da percepção dos agentes que planejam, executam e acessam o programa.

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Política educacional.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the Program for Recomposing Learning (PRA), an educational policy of the state of Mato Grosso do Sul (MS), implemented in 2022, after the return of classroom activities, with the aim of recomposing essential learning and reducing school inequalities. This is an exploratory, bibliographic, and documentary research, with a qualitative approach. It relied on the theoretical foundation of Secchi (2017) Farah (2021) and Mainardes (2006; 2018), besides extending to other authors. The documentary analysis was based on resolution n. 4,026, of May 2, 2022, which creates and implements the PRA-MS. The bibliographical research pointed out that the pandemic accentuated the inequalities in the educational system and reduced the levels of learning and school performance. In turn, the PRA-MS as a state policy seeks to recompose learning and reduce educational inequalities caused by the period of remote work, through a reorganization of the school, with provision for training processes. In addition, the program seeks to serve all students and requires a change in the school's Political Pedagogical Project, as well as a curricular unit insertion in the Community Intervention training itinerary, in the new High School. This study sought to effectively contribute to the understanding of the PRA-MS design, requiring qualitative studies to verify the perception of agents who plan, execute and access the program.

Keywords: Education; Pandemic; Educational Policy.

¹ Universidade Cidade de São Paulo/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

*E-mail: rodrigogduarte600@gmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

INTRODUÇÃO

As “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e simbólico das decisões políticas e dos processos de construção e atuação dessas decisões”. A origem da palavra: “política pública” está relacionada ao conteúdo consolidado e, simultaneamente, ao conteúdo simbólico, que permeia as decisões políticas, além do processo de edificação e da atuação de decisões práticas (SECCHI, 2017, p. 2).

Política pública se refere ao processo de uma atitude consolidada ou da construção de uma atividade que se volta ao social. A política pública deve ser vista como uma diretriz que é construída para o enfrentamento de um problema público (SECCHI, 2017).

No ano de 2020, em decorrência da Pandemia da Covid-19, surgiu um dos maiores problemas públicos para serem resolvidos pelo Estado. No campo da educação, não foi diferente, uma vez que as desigualdades sociais e escolares se acentuam (ABE, 2022). Diante deste contexto, no estado de Mato Grosso Sul, foi implementado na rede estadual de educação, em 2022, o Programa de Recomposição de Aprendizagens de Mato Grosso do Sul (PRA-MS), com o objetivo de promover a recomposição das habilidades perdidas ao longo do período em que a pandemia da Covid-19 foi mais incidente e fez com que os governos adotassem medidas como a quarentena, isolamento social e distanciamento social. A Pandemia acentuou as desigualdades sociais e educacionais, além de interferir nas aprendizagens dos alunos, o que forçou o estado a elaborar políticas públicas com o objetivo de recompor as habilidades essenciais para as trajetórias dos estudantes. O ineditismo da política educacional corresponde a principal justificativa de escolha da temática.

A partir desta discussão inicial do PRA-MS, a reflexão central da presente pesquisa girou em torno das seguintes questões: O que é o PRA-MS? Como ele se estruturou? Quais são as ações que a Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul tem adotado no contexto de prática do programa? Tais questionamentos surgem a partir da inquietude de que um surgiu no período da pandemia um problema público e conforme menciona Secchi (2017), as políticas públicas surgem com a intenção de solucionar os problemas públicos.

O objetivo deste estudo ³foi analisar o PRA-MS, uma política educacional do estado do Mato Grosso do Sul, implementada em 2022, após o retorno das atividades presenciais durante a pandemia, com o objetivo de recompor as aprendizagens essenciais e reduzir as desigualdades sociais e escolares.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental. A escolha da pesquisa exploratória pode ser justificada pela necessidade de uma maior familiaridade com a temática do programa e levantamento de informações iniciais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Sousa, Oliveira e Alves (2021) descreveram a pesquisa bibliográfica como uma metodologia de pesquisa associada ao que já foi escrito, a partir de uma apropriação dos conhecimentos produzidos sobre a temática estudada. Todas as pesquisas devem realizar tal investida, mas a pesquisa bibliográfica deve ter profundidade e buscar refletir os reais significados para aprimoramento do conhecimento. Para Júnior *et al.* (2021), a pesquisa documental corresponde uma forma de pesquisa cujos dados são originários de documentos e fontes primárias, com a intenção de entender um fenômeno, o que serve como um complemento relevante para as pesquisas bibliográficas.

O recorte temporal foi o ano de 2022, por envolver um programa que foi recém implementado. A abordagem de pesquisa foi qualitativa, por privilegiar a dimensão processual do conhecimento e as análises descritivas da política educacional pesquisada (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Políticas públicas

³ Este artigo está inserido no âmbito do Projeto “Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades Frente a Contextos de Pandemia pelo Covid-19” financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo nº 2021/08719-0, coordenado pela Dra. Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz. Essa pesquisa agrega um conjunto de pesquisadores de diversas instituições nacionais e internacionais, vários deles da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da Fapesp.

Farah (2021, p. 637) diz que a política pública corresponde a um conceito polissêmico. Diante das diversas concepções, Dye (1984 apud SOUZA, 2006, p. 24) em uma concepção clássica: a define como “o que o Estado escolhe fazer ou não fazer”.

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública. (SECCHI, 2017, p. 2).

De acordo com Secchi (2017), o principal problema das políticas públicas envolve dois pilares para sua materialização: 1) intencionalidade pública e 2) resposta gerada como consequência para essa problemática. A ação que fundamenta a existência de uma política pública é sempre a problemática que afeta parte da sociedade. Para Farah (2021, p. 640) o conceito de política pública é definido como:

Um curso de ação, escolhido pelo Estado, com o objetivo de resolver um problema público. Tal curso de ação é integrado por ações do Estado - e de atores não-governamentais - derivadas da autoridade legítima do Estado, com poder de se impor à sociedade. O curso de ação escolhido é influenciado por ideias e valores, por uma interpretação do problema e pela disputa entre diferentes atores e grupos e se baseia em conhecimento técnico e em outras formas de saber.

Farah (2021) descreve que a política pública pode ser uma ação desenvolvida por atores que não são estatais, o que pode envolver o setor privado e o terceiro setor. A partir dessas definições, é possível perceber a complexidade do conceito de política pública. Muitos pesquisadores, para compreender o processo de política pública e suas dimensões, utilizam-se da análise do ciclo de políticas públicas.

A abordagem do ciclo de políticas públicas corresponde a um método de análise criado por Sephe Ball e Richard Boe, nos anos de 1992 e 1994. O ciclo de política pública corresponde a uma proposta flexível, aberta e cada pesquisador deve adaptar de acordo com a temática a ser pesquisada. Esta abordagem existe um posicionamento crítico que distância de uma leitura ingênua da política e demanda obtenção de dados a partir de diferentes fontes, com o objetivo de enfrentar as desigualdades reproduzidas ou criadas pela política (MAINARDES, 2006; 2018).

Secchi (2017) apresenta o ciclo das políticas públicas, suas fases e processos que a caracterizam. A partir do modelo de ciclo de políticas públicas, é possível notar a organização de uma política. O ciclo de políticas públicas pode ser definido em sete fases: a) identificação do problema; b) formação da agenda; c) formulação de alternativas; d) tomada de decisão; e) implementação; f) avaliação e g) extinção.

As fases/etapas podem variar de autor para autor, mas as principais são: a) agenda, pautas que conseguem inserção no debate político; b) formulação, etapa em que consiste o planejamento da política; c) implementação, momento em que a política é colocada em prática e d) avaliação, verificação dos resultados da política (LOTTA, 2019).

Após críticas a abordagem do ciclo de políticas públicas, Stephen Ball e Richard Bowe atualizam a teoria, em 2012, ao publicarem a teoria da atuação a partir dos contextos: a) de influência, quando são iniciadas os discursos políticos e a disputa de grupos de interesse na definição das finalidades sociais; b) de produção de texto, que são os resultados de acordos e disputas, articulados com o interesse público mais geral e envolve documentos, pronunciamentos, folhetos, vídeos, etc.; c) de prática, quando ocorre a necessidade de interpretação e recriação da ação pública, após produzir algum impacto ou consequência que provocou alguma mudança, ou transformação social (MAINARDES, 2006; 2018).

Para a presente pesquisa, foi considerado os documentos de planejamento que orientaram o processo de implementação ou contexto de prática.

Impactos da pandemia da Covid-19 na política educacional

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), promulgou o estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, por conta da pandemia do novo coronavírus. A pandemia da Covid-19 corresponde a um dos principais problemas públicos atuais e concentrou parte dos debates da agenda política em âmbito internacional. A quarentena, o distanciamento social e o isolamento social foram algumas das ações políticas implementadas. No campo educacional, as aulas presenciais, em diferentes países, foram suspensas e aos pouco foram substituídas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), o que comprometeu o processo de ensino e aprendizagem (OPAS, 2020).

Diferentes países discutiram internamente medidas de atendimento escolar que pudesse amenizar os problemas e as adaptações em decorrência da pandemia da Covid-19 (ARRUDA, 2020). Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2022, depois de um ano do início da pandemia, cerca de 100 milhões de crianças e adolescentes foram afetadas. Dessa forma, o nível de proficiência em leitura foi reduzido, pois, boa parte dos países optaram pelo

fechamento total das escolas e aos poucos adotaram o ERE. Para a Unesco, é preciso dar total prioridade a recuperação das aprendizagens para que se evite uma catástrofe dos indicadores educacionais e sociais (UNESCO, 2022).

A partir do distanciamento e isolamento social, os educadores se depararam com as limitações advindas do ERE, o que provocou mudanças na rotina do trabalho docente. Vale destacar que esse problema está alinhado a falta de acesso à internet. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), 46% da população mundial não tem meios para acessar a internet (ROSA; MARTINS, 2021).

No caso do Brasil, que utiliza o sistema federalista, a falta de uma coordenação do Ministério da Educação (MEC) fez com que os estados, municípios e distrito federal sofressem, já que é função da União estabelecer as normativas para os demais entes federativos.

Entidades, pesquisadores e profissionais da área (Anped, 2020; Uncme, 2020) criticaram a ausência de orientações e diretrizes claras sobre o ensino remoto, assim como a falta de diálogo do Ministério da Educação com os profissionais da educação e demais atores sociais envolvidos, uma vez que os problemas causados pela pandemia não se restringem ao calendário escolar, mas impactam dimensões sociais e econômicas que atingem famílias e/ou responsáveis pelos estudantes (ROSA; MARTINS, 2021, p. 79-80).

Por meio da Portaria 343, de 17 de março de 2020, e da Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020, o governo federal orientou a substituição das aulas presenciais para aulas remotas e definiu que não haveria mais a obrigatoriedade dos 200 dias letivos (BRASIL, 2020a, 2020b).

Os estados, os municípios e o distrito federal a partir destas normativas passaram a implementar as aulas remotas. De acordo com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2021) grande parte das escolas públicas adotaram o ERE.

A maioria das redes está adotando a oferta da educação por meio de estratégias combinadas, isto é, presencial e remota. Na educação urbana, nos anos iniciais do ensino fundamental, 52,7% adotam estratégias combinadas (presencial e remota), 34,6% estão totalmente presencial e 12,7% totalmente remoto. Nos anos finais do ensino fundamental, são 53%, 33% e 14%, respectivamente. Quando se analisa as informações sobre como está sendo ofertada a educação do campo por etapa, os números revelam que nos anos iniciais 46,5% das redes estão adotando estratégias combinadas, 35,4% totalmente presencial e 18,1% estão realizando essa oferta de maneira totalmente remota. Os números são parecidos quando se trata dos anos finais do ensino fundamental - estratégias combinadas (47%), totalmente presencial (34,1%) remoto (18,9%). A tendência do uso de estratégias combinadas ocorre também na educação especial do ensino fundamental, em que, nos anos iniciais, 54,2% das redes seguem a estratégia combinada (presencial e remoto), 28,6% estão totalmente presencial e 17,2% totalmente remoto. Nos anos finais, são 53%, 28,3% e 18,6%, respectivamente (UNDIME, 2021, s/p).

No estado de Mato Grosso do Sul, Adaminski e Bessa-Oliveira (2021) reportaram que as ações normativas durante a pandemia da Covid-19 iniciaram por meio do Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020. Muitas incertezas passaram fazer parte do cotidiano da população e diariamente as normativas foram atualizadas e novas decisões foram tomadas. Na educação, por meio do Decreto nº 15.393, de 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS). O estado sugeriu que as Secretarias Municipais de Educação se alinhassem as novas legislações.

Ao perceber o agravo da pandemia da Covid-19, o governo estadual, por meio do Decreto n. 15.395, de 19 de março de 2020, instituiu o Regime Excepcional de Teletrabalho no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul. De maneira que os funcionários públicos estaduais (exceto os essenciais) pudessem atuar em regime remoto ou alternassem em escala presencial, com a finalidade evitar a aglomeração de pessoas (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Os professores da REE-MS, tiveram que aprender sozinhos a utilizarem as tecnologias para ministrarem suas aulas. Apesar do esforço da Secretária de Estado de Educação (SED/MS), em disponibilizar cursos em plataformas digitais e realizar formações específicas, muitos professores apresentaram resistências e receio diante do novo problema que surgiu. Tal situação, sem dúvidas, gerou diversos sentimentos nos professores, sem contar os efeitos físicos e mentais que foram ocasionados por conta da pandemia da Covid-19 (ADAMINSKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021).

Posteriormente, em 2021, no caso específico da educação sul-mato-grossense, a Resolução n.º 351/2021, de 06 de abril de 2021, da Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação (SUPED), no seu Art. 2º apresenta as seguintes competências:

Compete à Direção Escolar estabelecer, em conjunto com a equipe técnico pedagógica, o modo de comunicação com o estudante, se maior de idade, ou pai/mãe ou responsável, se menor de idade, a fim de garantir o envio e recebimento das Atividades Pedagógicas Complementares – APC, a serem realizadas pelo estudante no período de suspensão das aulas presenciais, conforme estabelecido em legislação. § 1º O modo de comunicação a ser estabelecido pode ser físico ou virtual, dependendo das condições de acesso do estudante, priorizando os meios de comunicação não presencial, a fim de evitar a circulação de pessoas na escola. § 2º A distribuição aos estudantes e os prazos de entrega e recebimento da APC serão de responsabilidade da equipe técnico-pedagógica da escola (MATO GROSSO DO SUL, 2021, p.2)

Vale ressaltar que mesmo após o retorno das aulas presenciais, as dificuldades de aprendizagens continuam significativas. De acordo com os dados da UNICEF (2021) e de Adaminski e Bessa-Oliveira (2021), a aprendizagem educacional no mundo e no Mato Grosso do Sul tem sofrido com a pandemia da Covid-19, o que depende de uma ação do estado para resolução do problema.

Déficits na aprendizagem brasileira

Embora a educação seja um direito de todo cidadão brasileiro, contemplado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, entre os seus objetivos encontramos a ideia de igualdade para que haja o acesso e a permanência de estudantes a educação de qualidade. De acordo com Cunha, Silva e Silva (2020) o direito a educação é renegado a muitos cidadãos, por conta da desigualdade social que marca a história do Brasil.

Os autores apresentam que a pandemia da Covid-19 acentuou ainda mais essa desigualdade, as dificuldades, contradições e fatores de emergência ligadas à “realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais” (CUNHA; SILVA; SILVA., 2020, p. 36). Vale ressaltar que, “as dimensões territoriais do Brasil e diferenças culturais, econômicas e sociais regionais do país apontam para a dificuldade de implantação de ações pedagógicas uniformes e homogêneas” (SANTANA; SALES, 2020, p. 83).

A pandemia acentuou as desigualdades sociais no sistema educacional brasileiro, apesar de estimular o uso das novas tecnologias na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos estaduais, “há pouco suporte nas escolas públicas para que as tecnologias sejam utilizadas efetivamente” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 457).

Segundo Cunha, Silva e Silva (2020) essas desigualdades são marcadas pela falta de acesso à rede de internet, e isso fica mais acentuado nas zonas rurais. Santos *et al.* (2020) afirmaram que um dos fatores que mais impactam na educação brasileira foi o fato de ser um país de dimensão continental, que apresenta disparidades regionais acentuadas.

Cunha, Silva e Silva (2020) apresentaram dados para demonstrarem uma preocupação com relação à evasão escolar e ao atraso no ensino e aprendizagem das crianças, visto que muitas delas vão à escola para terem acesso à alimentação e recursos digitais. A pandemia impactou negativamente oito vezes maior a população mais pobre.

Os governos estaduais não adotaram o ERM no início da pandemia. Dessa forma, foram inúmeras as legislações adotados por governadores e prefeitos para que a educação remota pudesse se estabelecer nos estados e municípios (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

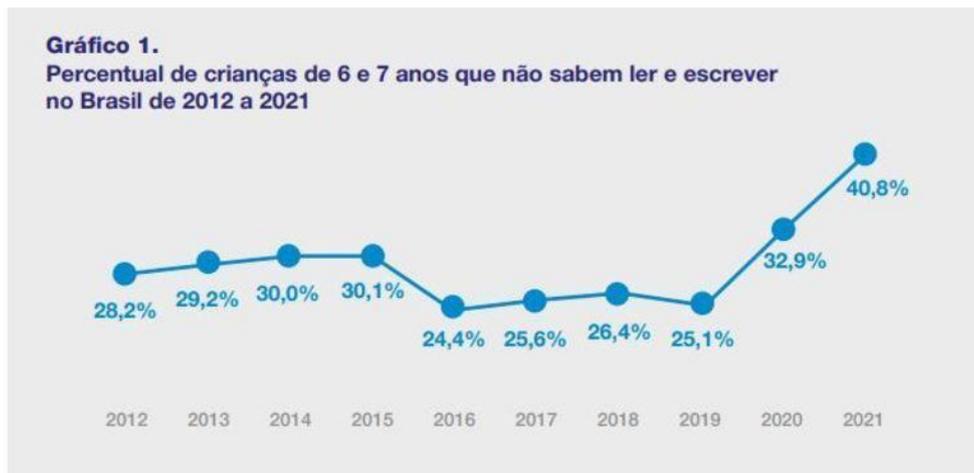
O Ensino Remoto Emergencial (ERE), implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micro contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país. Pelos dados e informações apresentados, verificou-se que o ERE pressupõe exclusão e agravamento à qualidade do ensino da escola pública, alargando, principalmente, as diferenças intelectuais entre os estudantes (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 36).

Segundo a pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, TIC Educação (2020), com o objetivo de “investigar o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas e particulares brasileiras de ensino fundamental e médio”, apresentou dados de que apenas 28% das escolas brasileiras que estavam localizadas em campos urbanos podiam contar com um ambiente ou plataforma digital. No ano de 2020, veio a pandemia e Cunha, Silva e Silva (2020) afirmaram que tais aspectos foram impactados diretamente pela falta de coordenação dos entes federados por parte da União e pela falta de investimentos no campo.

Em novembro de 2020, o instituto Península (2020) por meio da pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil” evidenciou que 60% dos professores acreditavam que os alunos não estavam aprendendo e 91% dos docentes acreditavam que haveria um aumento na desigualdade educacional entre os alunos mais pobres, por conta da falta de acesso.

Um levantamento feito pelo grupo Todos pela Educação (2022) aponta que, entre 2019 e 2021, aumentou 66,3% o número de crianças de 6 e 7 anos no Brasil que de acordo os responsáveis, não sabem ler nem escrever. Este dado subiu de 1,4 milhão, em 2019, para 2,4 milhões, em 2021. Isso fica perceptível no Gráfico 1 apresentado a seguir.

Gráfico 1- Percentual de crianças de 6 a 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021.



Fonte: Dados retirados de Todos pela Educação com base no IBGE/Pnad contínua (2022).

Segundo Ribeiro (2022) houve um crescimento das desigualdades entre as crianças que residem em áreas com maior investimento e recursos na comparação com as que tem residência em regiões com menor investimento do país de 2019 a 2021. De acordo com a pesquisa, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51% entre as crianças que vivem em situação de pobreza. Entre as crianças com situação financeira melhor, o impacto do processo de aprendizagem foi bem menor, de 11,4% para 16,6% entre 2019 e 2021.

Diante dos impactos, encontra-se a recomposição de aprendizagens que veremos com maior profundidade na próxima seção.

A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS

Santos (2022) apresenta o conceito de recomposição de aprendizagem pautado em Sonia Guarnido, que diz ser “um grande guarda-chuva que envolve olhar para múltiplos aspectos”. No período de retorno presencial durante a pandemia, muitas coisas mudaram, pois, não bastou apenas voltar as coisas como eram, já que será preciso fazer melhor e por estes motivos a recomposição é essencial.

Essa visão de Santos (2022) permite a reflexão das diversas frentes, pois, não se trata de um projeto simplista, já que a recomposição tem como proposta englobar tópicos como: “avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico”. Dessa forma, seria necessário olhar para os diversos aspectos como as habilidades que não foram consolidadas a fim de que os professores sejam possibilitados para a construção de estratégias de aprendizagens para que estes aspectos possam ser recompostos.

Um questionamento pode ser realizado: por qual motivo a recomposição é diferente da recuperação? A recuperação é um termo adequado quando estamos nos referindo a uma situação em que o sujeito teve a oportunidade de aprender, isto é, a escola de alguma forma trabalhou estas habilidades com o estudante e buscou desenvolver as habilidades. O termo recomposição, por sua vez, diz respeito a aprender aquilo que não foi possível, ou seja, não existe a possibilidade de recuperar aquilo que não foi aprendido. “Por isso, tem-se adotado o termo “recomposição”, no sentido de “restabelecer”, “restaurar” a conexão com a(o) estudante, que havia se perdido com o isolamento social” (ABE, 2022).

De acordo com Abe (2022), as práticas pedagógicas de recuperação têm uma visão para o que foi trabalhado, no sentido de tentar recuperar o que os alunos não conseguiram aprender, já a recomposição deve proporcionar uma aprendizagem integral daquilo que foi perdido, ou seja, devem ser viabilizadas para garantir a edificação de conhecimentos prévios que auxiliam no desenvolvimento de “competências, habilidades e atitudes relativas ao ano escolar em que estão matriculadas(os), impulsionando o aprendizado”.

Para que a recomposição ocorra de forma adequada, seria preciso uma avaliação de caráter diagnóstico para que os professores identifiquem as lacunas e o planejamento dos apoios que são precisos, tanto nas ações pedagógicas de recuperação quanto nas de recomposição (ABE, 2022).

Abe (2022) aponta que o diferencial da recomposição é não criar traumas nos alunos, pois, muitas vezes, ao estarem em uma turma de recuperação, o(a) aluno(a) é marcado(a) pelos(as) demais como alguém em que não sabe e muitas vezes pode sofrer preconceitos de seus colegas. No entanto, os processos de recomposição farão com que o apoio no tempo certo consiga chegar de forma mais vantajosa.

Por meio de um Decreto nº 11.079 de 23 maio de 2022 foi instituído pelo governo federal a Política Nacional de Recuperação de Aprendizagem das Aprendizagens na Educação Básica. A intenção central foi combater à evasão e ao abandono da escola, visando “a diminuição da distorção idade-série e o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem para acelerar o avanço das(os) estudantes” (ABE, 2022).

Para isso, o Decreto nº 11.079 de 23 de maio de 2022 aponta como diretrizes o incentivo ao desenvolvimento de meios e de metodologias que estimulem a recuperação das aprendizagens e estratégias de diagnóstico de acompanhamento das aprendizagens do

aluno e a promoção da inclusão digital e da inovação das instituições de ensino (ABE, 2022).

O decreto prevê ainda o estabelecimento de metas curriculares nacionais, a aplicação de avaliação diagnóstica e formativa a docentes e gestoras(es), a elaboração de estudos, avaliações e de uma plataforma para divulgação das soluções tecnológicas relacionadas à temática (ABE, 2022, s/p.).

Abe (2022) diz que existe muita importância da existência de uma política pública que trata desses grandes problemas, ao garantir uma armação legal que inclusive estimula as redes de ensino que ainda não pensaram em ações que visem tais investidas.

O estado do Mato Grosso do Sul, desde 2 de maio de 2022, estabeleceu por meio da Resolução n. 4.026, o PRA/MS com o objetivo de diminuir as desigualdades escolares e recompor as habilidades essenciais para o aprendizado.

O PRA-MS trata-se de um conjunto de estratégias que visam à redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes da rede pública estadual por meio da consolidação de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do estudante, uma vez que são habilidades que fornecem o suporte para que seja possível avançar na aprendizagem dos componentes de área e sobre as quais os componentes curriculares se fundam (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p. 4)

O PRA-MS estrutura-se sob três fundamentos: 1) Avaliação diagnóstica; 2) Acolhimento e 3) Acompanhamento das ações (MATO GROSSO DO SUL, 2022). A avaliação diagnóstica possibilitará saber quais são as habilidades essenciais que os alunos necessitam para o avanço da aprendizagem. Esta avaliação não deve ser feita de maneira a classificar o aluno, mas deve proporcionar a verificação das lacunas no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS; VARELA, 2007). Já o acolhimento é um dos fatores determinantes, pois, a aprendizagem não acontece só pelo conteúdo, mas por conta dos fatores emocionais que também são determinantes. Este acolhimento se estende a todos desde alunos, professores até a comunidade escolar. Para Salas (2021) o acolhimento fortalece os vínculos que foram perdidos por conta da pandemia. Por fim, o acompanhamento das ações deve ser feito pelo coordenador do programa em conjunto com a gestão. Deve-se considerar a formação dos docentes e o auxílio que a escola pode proporcionar ao agente implementador de linha de frente (FIRMINO, 2022).

Na próxima seção faremos a apresentação do PRA-MS, a forma como foi estruturado e a maneira como deve ser organizado nas escolas.

O PROGRAMA DE RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM (PRA)

Por meio da Resolução n. 4.026, de 2 de maio de 2022, a SED/MS, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e educacionais vigentes, institui o PRA-MS para ano letivo de 2022 no MS.

No Art. 2º é disposto que o PRA-MS, deve ser executado pela SED/MS, por meio das escolas estaduais e tem por objetivo implementar, em 2022, estratégias de intervenção na aprendizagem e na consolidação de habilidades consideradas importantes e inegociáveis para a trajetória escolar do estudante para que possa ocorrer em sua integralidade, com o objetivo de reduzir as desigualdades de aprendizagem entre os estudantes da REE (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

Para que haja a efetivação desta política pública, as escolas ou centros da REE deverão, rever e adequar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), com a intenção de implementar objetivos, diretrizes e ações para a recomposição das aprendizagens (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

No Art. 3º, o documento recomenda que o programa deverá ser destinado a todos os estudantes da REE e que cabe a Equipe Gestora da escola, com a colaboração dos docentes estabelecer e tomar as decisões relacionadas à execução do trabalho pedagógico, do contexto de produção de texto ao contexto de prática do PRA-MS. Cabe a gestão estimular os docentes e os acompanhar no alcance das metas de aprendizagem que forem estabelecidas para a instituição (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

No Art. 4º, a SED dispõe que o PRA-MS deverá ser oferecido de maneira prioritariamente presencial, mas pode haver a inclusão do ensino à distância (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

A organização do PRA-MS deverá se estabelecer no ensino fundamental por meio do componente curricular Pesquisa e Autorial⁴, e no itinerário formativo Intervenção Comunitária⁵, na etapa do ensino médio, que deverão ser adotadas para esses componentes e unidade curricular, “excepcionalmente no ano letivo de 2022, atividades

⁴ O componente curricular Pesquisa e Autorial objetiva promover, por meio da autonomia do estudante, o seu protagonismo, associado às práticas pedagógicas de inovação, criação e construção de novos conhecimentos, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Ele foi ligado ao Programa para atender a demanda do Ensino fundamental I e II (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 25).

⁵ Criada pela Secretaria de Estado de Educação para atender ao Programa de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MS), a ser implementado pelas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tendo em vista a promoção de ações pedagógicas articuladas com foco na retomada e no desenvolvimento dessas aprendizagens (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

específicas com foco na recomposição das aprendizagens” (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p.12).

O PRA-MS, corresponde a uma política adotada pela SED-MS para REE-MS, com o objetivo de reduzir as desigualdades e garantir um plano de recomposição de aprendizagem que venha superar as barreiras educacionais. As atividades de recomposição deverão ser implementadas pelos professores como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que todas as crianças aprendam o que o Estado indica como necessário para que haja equidade escolar (DUBET, 2009; RIBEIRO, 2013).

Estruturação do PRA-MS

A resolução n. 4.026, de 2 de maio de 2022, dispõe sobre as funções de cada sujeito da escola a fim de implementar o plano de ação do PRA-MS, conforme disposto no artigo 5º:

A execução do PRA-MS na escola/centro será realizada pelos seguintes profissionais: I - Equipe Gestora, composta pelo Diretor, Diretor Adjunto, quando houver, e Coordenador Pedagógico; II - Corpo Docente; III - Coordenador do PRA-MS, que deverá ser o Coordenador Pedagógico da escola; IV - Coordenadoria Regional de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p.12)

No Art. 6º fica evidente que cabe aos profissionais envolvidos, principalmente à equipe gestora: a) implementar o PRA-MS, assim como elaborar seu plano de trabalho, para que sejam atendidos as demandas institucionais; b) encaminhar às Coordenadorias Regionais de Educação, a fim de que seja feito a análise e acompanhamento do plano de trabalho do programa da unidade; c) divulgar o PRA-MS para que a comunidade local tenha acesso; d) orientar os professores quanto ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no que tange o avanço dos estudantes; e) acompanhar e avaliar a realização das ações de recomposição desenvolvidas na escola; f) realizar formações sobre o programa voltadas ao apoio de ações pedagógicas que favoreça a aprendizagem (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

Ao corpo docente caberá: a) planejar as atividades de recomposição com foco no desenvolvimento das habilidades essenciais das áreas do conhecimento; b) elaborar os planejamentos de modo interdisciplinar, com propostas que incentivem a investigação e o pensamento reflexivo; c) acompanhar o desempenho do aluno, por meio de avaliações, com registros de seus avanços e mudança de planejamento quando for preciso; d) participar de formação, das reuniões e dos encontros organizados pela escola ou CRE (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

Os docentes responsáveis pelo componente curricular “Pesquisa e Autoria” e pela “Unidade Curricular Intervenção Comunitária” deverão: a) elaborar planos de aula e potencializar as atividades significativas e plurais que permitam ao aluno desenvolver as habilidades essenciais; b) avaliar continuamente o aluno, por meio de instrumentos plurais, bem como registrar suas facilidades e dificuldades, além de redimensionar o trabalho sempre que preciso; c) registrar o desempenho do aluno e os resultados obtidos ao final do PRA-MS; d) participar das formações, das reuniões e dos encontros promovidos (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

O coordenador do PRA-MS corresponde a uma figura essencial. No geral, fica a cargo do coordenador pedagógico da instituição e na sua ausência um professor lotado na escola. Cabe ao coordenador do programa: a) articular com a gestão escolar e os docentes as atividades da recomposição, bem como acompanhar o contexto de prática do programa; b) participar das formação, das reuniões e dos encontros promovidos do programa; c) assessorar na tomada de decisões, bem como responsabilizar-se pela administração dos materiais didático-pedagógicos e das atividades; d) coordenar e monitorar, por meio dos instrumentos de gestão escolar, os encontros de planejamento das atividades de recomposição; e) elaborar e encaminhar o relatório mensal de desempenho à CRE, com apresentação das atividades que foram desenvolvidas; f) acompanhar e orientar de forma sistemática o planejamento e a execução das atividades pedagógicas da recomposição das aprendizagens (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

Caberá as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), por meio da Equipe Pedagógica: a) orientar e auxiliar as escolas no planejamento e implementação do PRA-MS, bem como oferecer sugestões de melhoria; b) acompanhar, por meio de visita à escola ou de reuniões de trabalho realizadas presencialmente, ou remotamente, o desenvolvimento do programa; c) participar da análise do resultado do programa, bem como auxiliar na proposição dos feitos pedagógicos. d) oferecer aos professores formação continuada; e) orientar a gestão e os docentes dos componentes/unidades curriculares Pesquisa e Autoria e Intervenção Comunitária, no que se refere à elaboração dos planos de aula; f) elaborar e encaminhar relatório bimestral à Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED/SED/MS), além de apresentar informações sobre o processo de acompanhamento das ações do coordenador do PRA-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

Por fim, cabe a SED/MS, no âmbito do PRA-MS, disponibilizar: I - Matriz de Habilidades Essenciais de cada área do conhecimento para as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo como foco na equidade na REE-MS e na recomposição das aprendizagens; II - Questionário Socioemocional que será aplicado em toda a REE-MS, a fim de produzir um indicador socioemocional dos alunos; III - materiais de suporte pedagógico às ações de recomposição; IV - Bolsa incentivo para coordenadores das instituições de ensino da REE-MS que agirão como suporte na recomposição escolar; VI - formação específica para todos os agentes envolvidos no programa (MATO GROSSO DO SUL, 2022).

O PRA-MS corresponde a uma política educacional, em fase de implementação, que tem ganhado destaque nas escolas do MS, ao buscar reduzir as desigualdades e promover uma recomposição no contexto de prática. Adotamos a concepção de Dubet (2009) e Ribeiro (2013) a respeito da equidade educacional, ao afirmarem que as crianças devem aprender aquilo que o Estado considera importante para elas, para que a equidade educacional possa ocorrer de forma adequada.

Secchi (2017) apresenta que uma política pública surge a partir do pressuposto que é preciso solucionar um problema público. Ao identificar na REE/MS este problema a SUPED, que é ligada a SED/MS, elabora a política do PRA-MS, com a intenção de reduzir as desigualdades educacionais. Farah (2021) atribuí ao Estado a função de elaborar e implementar uma política pública, ao organizar e prover cidadania e direitos a seus cidadãos.

Destacamos que os dados da presente pesquisa contribui para uma maior familiaridade sobre o programa, com a intenção de contribuir para o entendimento inicial do desenho da política e do seu contexto de prática, mas ressaltamos que ainda precisa de maiores aprofundamentos em relação à percepção dos agentes executores sobre a adesão, pois, como afirma Lotta (2019), os professores podem ao executar uma política e agir de forma discricionária, isto é, utilizam de sua liberdade para adaptar a política segundo as suas crenças e valores, o que dissocia o planejamento da implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo analisar o PRA-MS. A partir dos dados, pode-se concluir que o programa corresponde a uma política pública do governo estadual do Mato

Grosso do Sul, que busca de reduzir as desigualdades escolares por meio da recomposição das habilidades que não foram trabalhadas no período de ERE na pandemia da Covid-19.

Ficou evidente que a pandemia acentuou as desigualdades, principalmente no campo da educação, já que aumentou 66% o número de crianças que não conseguiram ser alfabetizadas entre 2019 e 2021, o que criou um problema político para ser resolvido pelo Estado. Observou-se no estudo que a literatura é veemente em confirmar que estes fatores são decorrentes da falta de acesso à internet, pois o Brasil apresenta dimensões continentais e disparidades regionais.

Apresentamos por meio da pesquisa bibliográfica que as políticas públicas buscam resolver os problemas públicos. Dessa forma, a recomposição foi o problema identificado na realidade escolar e cabe o Estado criar políticas como o PRA para que possam encontrar uma solução.

Consideramos que PRA conta com uma equipe consistente em toda sua estruturação, desde a SUPED, órgão ligado a SED, que é responsável pela elaboração dos materiais formativos/pedagógicos e recursos financeiros, as CREs responsáveis pela formação até chegar na gestão escolar e nos professores que estão inseridos no contexto de prática da política para as crianças e jovens.

Ressaltamos que o contexto de prática e o processo de implementação está apenas no começo e que este estudo serviu como uma apresentação do desenho do programa, ao necessitar de estudos qualitativos mais aprofundados sobre a percepção dos agentes que planejaram a ação política, dos sujeitos implementadores e dos beneficiários.

REFERÊNCIAS

ABE, K. Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo. **Cenpec**, notícias de educação, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 28 jul. 2022.

ADAMISKI, E. da S. A.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. Os efeitos da covid-19 na educação básica de Mato grosso do Sul: como a rede estadual de ensino enfrenta a pandemia? **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1107–1123, 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022**. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Jus Brasil. Disponível:[https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1510285975/decreto110792#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20para,Ver%20t%C3%B3pico%20\(2%20documentos\)&text=Bras%C3%ADlia%2C%202023%20de%20maio%20de,Independ%C3%Aancia%20e%20134%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica](https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1510285975/decreto110792#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20para,Ver%20t%C3%B3pico%20(2%20documentos)&text=Bras%C3%ADlia%2C%202023%20de%20maio%20de,Independ%C3%Aancia%20e%20134%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a [Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a](#). Diário Oficial da União. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DUBET, F. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009. p. 29-46.

FARAH, M. Teorias de política pública. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, set./dez, 2021.

FIRMINO, C. Qual é o papel do coordenador pedagógico em ações de recomposição de aprendizagem?. **Revista Nova Escola**, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21174/qual-e-o-papel-do-coordenador-pedagogico-em-aco-es-de-recomposicao-de-aprendizagem>. Acesso em: 16 ago. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2021/05/Diagrama%C3%A7%C3%A3o-Pulso.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

JÚNIOR, E.; *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p.36-51, 2021.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In. **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. Disponível:https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%A Dticas%20P%C3%BAblicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, pp. 47-69, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 12, ago. 2018. DOI:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 3.659, de 27 de dezembro de 2019**. SPDO. 2019. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10059_30_12_2019. Acesso: 19 ago. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 15.395, de 19 de março de 2020**. Legis Web. Publicado no DOE - MS em 20 mar 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391003>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 4.026, de 2 de maio de 2022**. Diário Oficial Eletrônico n. 10.819 de 3 maio de 2022. 11-16.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SEMEC n.º 351/2021 de 06 de abril de 2021**. TiSocial. Disponível em: http://ead.tisocial.com.br/bonito/pluginfile.php/552/mod_page/content/5/Resolucao%20351-2021%20-%20APC.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Matrizes de habilidades essenciais**. Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Intinerários Formativos**. Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). Organização Mundial da Saúde anuncia emergência de saúde pública de importância internacional. **Portal OPAS**, 2020.

RIBEIRO, J. Cresce 66% o total de crianças que não sabem ler nem escrever no Brasil: Levantamento do Todos pela Educação mostra que a pandemia de Covid-19 agravou os desafios da alfabetização em todo o país. Portal de **Notícias R7**. Publicado em: 08/02/2022 - 08h45 (atualizado em 08/02/2022 - 14h21). Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/cresce-66-o-total-de-criancas-que-nao-sabem-ler-nem-escrever-no-brasil-08022022>. Acesso em 29 jul. 2022.

RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.3, n.1, p.63-78, jun. 2013.

- RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.
- ROSA, S.S. da.; MARTINS, A. M. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. **Revista Ibero-americana de Educação**, [S.I], v. 86, n.2, 77-93, 2021.
- SALAS, P. Acolhimento: como fortalecer os vínculos e motivar os alunos a enfrentar os desafios impostos pela pandemia. **Revista Nova Escola**, 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20410/especial-competencias-socioemocionais-acolhimento-vinculos-aprendizagem>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v.10, n.1, 75-92, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>
- SANTOS, E. T. *et al.* Covid 19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba. **Hygeia-Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, 450-460, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/Hygeia0054555>.
- SANTOS, V. O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas. **Nova escola**, 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/oqueerecomposicaoodeaprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- SANTOS, M.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, v.1, n. 01, ago. / dez. 2007.
- SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 1-22-55-80.
- SILVA, A. *et al.* A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan.-abr. 2017.
- SOUSA, A.; OLIVEIRA, G.; ALVES, L. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.20, n.43, p.64-83, 2021.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.
- NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: Pesquisa TIC Educação (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada), 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/educacao/2020/gestoresescolares>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Número de crianças não alfabetizadas, na percepção dos responsáveis, cresce 66% entre 2019 e 2021. **Portal Todos Pela Educação**, 2022. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/noticias/numero-de-criancas-nao-alfabetizadas-na-percepcao-dos-responsaveis-cresce-66-entre-2019-e-2021/#:~:text=Estudo%20publicado%20neste%20ter%C3%A7a%20\(08,2%2C4%20milh%C3%B5es%20em%202021](https://todospelaeducacao.org.br/noticias/numero-de-criancas-nao-alfabetizadas-na-percepcao-dos-responsaveis-cresce-66-entre-2019-e-2021/#:~:text=Estudo%20publicado%20neste%20ter%C3%A7a%20(08,2%2C4%20milh%C3%B5es%20em%202021). Acesso em: 18 ago. 2022.

UNDIME. Maioria das escolas municipais está adotando estratégias combinadas, com aulas remotas e presenciais, revela pesquisa da Undime com apoio do UNICEF e Itaú Social. **Site institucional Undime**. 2021. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/07-12-2021-12-41-maioria-das-escolas-municipais-esta-adotando-estrategias-combinadas-com-aulas-remotas-e-presenciais-revela-pesquisa-da-undime-com-apoio-do-unicef-e-itaú-social>. Acesso em 28 jul. 2022.

UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. [s.d.]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 20 jun. 2022.

Recebido em: 15/07/2022

Aprovado em: 23/08/2022

Publicado em: 25/08/2022