

## RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS NAS SÉRIES INICIAIS: DESAFIOS APONTADOS PELOS PROFESSORES DA EEEF AMAZONAS DE FIGUEIREDO

Valdenilce Borges Santos de Lima<sup>1</sup>  
Cíntia Maria Cardoso<sup>2</sup>

### RESUMO

A educação pública no Brasil enfrenta desafios complexos desde a sua implementação, dentre eles, a defasagem de aprendizagens, que vem apresentando números preocupantes principalmente após o contexto de isolamento pandêmico. Neste cenário, surge a recomposição das aprendizagens, proposta pedagógica para a educação básica que envolve um conjunto de estratégias e ações pedagógicas que visam consolidar e aprofundar os conhecimentos de alunos que apresentam *déficit* de aprendizagem e que necessitam desenvolver habilidades e competências em áreas como leitura, escrita e matemática. O objetivo deste trabalho é apresentar as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente e pela equipe pedagógica da EEEF Amazonas de Figueiredo, localizada em Belém do Pará, na implementação de uma turma de recomposição de aprendizagens com 20 alunos do ensino fundamental I, que apresentavam rendimento insatisfatório nas suas turmas regulares. Para atender ao objetivo foi realizado um estudo com abordagem qualitativa que consistiu na aplicação de uma entrevista semiestruturada aos professores e à equipe técnica da escola, revisão bibliográfica e análise documental, destacando-se o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Os resultados apontam a baixa frequência dos alunos nas aulas de recomposição e também a ausência de participação das famílias na vida escolar das crianças como principais desafios para o êxito da proposta. Fatores como um ambiente familiar disfuncional, sem uma rotina de estudos, de descanso e de alimentação inadequada também impactam negativamente no rendimento escolar dos alunos e aumentam as disparidades educacionais. Portanto, é importante discutir as atribuições das instituições no processo educacional do aluno, para assim desenvolver estratégias adequadas a fim de construir um cenário educacional mais igualitário, pois a educação é um processo, que exige comprometimento e disponibilidade das famílias com o desenvolvimento dos filhos e da escola com a promoção do bem-estar e a aquisição dos conhecimentos curriculares necessários à formação dos alunos.

**Palavras-chave:** Recomposição de aprendizagens, Defasagem do nível de aprendizagem, Séries iniciais, Intervenções pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, valdenice.santos@discente.ufra.edu.br.

<sup>2</sup> Professora orientadora e coordenadora de área do PIBID/UFRA: Doutora, Instituto Socioambiental e dos Recursos Hídricos, Universidade Federal Rural da Amazônia - PA, cintia.cardoso@ufra.edu.br.



Desde sua implementação, a educação pública brasileira enfrenta desafios históricos complexos.

IX Seminário Nacional do PIBID  
Nesse contexto, diversos órgãos e instituições educacionais buscam estratégias capazes de promover uma formação que rompa com paradigmas excludentes e desigualdades ainda fortemente presentes no cenário educacional do país - especialmente na região amazônica, onde se localiza a escola analisada neste estudo. Inserida nesse panorama, a defasagem ou perda de aprendizagens - entendida como o conjunto de conhecimentos e habilidades não desenvolvidos ao longo da trajetória escolar - configura-se como um dos principais entraves à garantia do direito à educação de qualidade.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em sua edição de 2019, evidenciou que os estudantes do Ensino Fundamental das redes públicas apresentavam índices muito baixos de aprendizagem (Inep, 2021). Naquele ano, apenas 36% alcançaram o nível considerado adequado em Língua Portuguesa e somente 18% em Matemática. Esse cenário, que já revelava prejuízos significativos, foi ainda mais agravado pelo período da pandemia, vivido entre 2020 e 2021, intensificando de forma preocupante desafios que já se impunham aos professores e a toda a comunidade escolar.

Visando reduzir tais disparidades, escolas, secretarias e o Ministério da Educação têm ampliado as ações voltadas à recomposição das aprendizagens - um conjunto de práticas pedagógicas e de gestão educacional que busca assegurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Essa perspectiva está alinhada ao artigo 5º, inciso II, do Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, que institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2025).

Nessa perspectiva, torna-se necessária uma reflexão cuidadosa acerca dos papéis desempenhados pelas instituições diante dessa temática. Historicamente, a educação das crianças esteve sob responsabilidade quase exclusiva das famílias, que transmitiam saberes, práticas culturais e conhecimentos essenciais para a vida em sociedade. Na contemporaneidade, entretanto, a educação básica passa a constituir-se como dever do Estado, ao qual cabe garantir um ambiente favorável não apenas ao aprendizado, mas também à socialização entre pares e ao desenvolvimento integral dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda assim, família e escola continuam compartilhando a mesma missão: preparar a criança para o pleno exercício da cidadania, de modo ético, digno e socialmente responsável.

A partir desse viés reflexivo, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores e pela equipe pedagógica da EEEF Amazonas de Figueiredo na



implementação de uma turma de recomposição de aprendizagens, visando assegurar esse direito aos estudantes que apresentam perda ou atraso em suas trajetórias escolares regulares.

## METODOLOGIA

A fim de compreender e detalhar o fenômeno aqui exposto, investigar suas causas e principais desafios, estabelecendo uma relação entre as atuais políticas públicas vigentes e o método adotado pela escola, este estudo utilizou-se da abordagem descritiva de campo com abordagem qualitativa e documental, considerando o potencial elucidador da metodologia, como destaca Campos (2004, p. 611):

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (*corpus*), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística. Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.

A coleta de dados ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Amazonas de Figueiredo, que está localizada no bairro Batista Campos, na cidade de Belém/PA. Os dados foram coletados por meio de entrevista individual e semiestruturada, com perguntas referentes à formação dos profissionais, tempo de atuação na educação, bem como suas percepções sobre a defasagem das aprendizagens e sobre a recomposição escolar. De acordo com Minayo (2007, p. 67), a entrevista, entendida em seu sentido amplo como uma forma de comunicação verbal e, em sentido restrito, como um procedimento de coleta de informações sobre um tema científico, constitui uma das estratégias mais utilizadas no trabalho de campo; ela “é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador”, com o objetivo de produzir informações relevantes para a pesquisa, mediante a abordagem, pelo entrevistador, de temas pertinentes que orientem a construção desses dados.

As entrevistas foram realizadas com o auxílio de aplicativo de gravador de voz do celular e as respostas foram transcritas com o auxílio do *Software Google Colaboratory*, ferramenta que permite ao pesquisador obter uma transcrição de forma mais rápida. Participaram desta etapa 4 professoras e 1 vice-diretora, que desenvolvem atividades pedagógicas na escola. O objetivo da entrevista é entender o perfil dos referidos profissionais,



buscando compreender sob a perspectiva de diferentes olhares, não somente este fenômeno educacional, mas também o social. E sendo este um fenômeno social, faz-se necessário buscar a percepção de realidade de cada sujeito e as experiências construídas a partir das suas vivências sociais e pedagógicas, que não se dissociam, como Valle e Ferreira (2025, p. 6) descrevem: “A educação é uma atividade humana, cognitiva, interacional, vivencial, histórica e cultural, estabelecida em um campo complexo no qual cada sujeito percebe a si mesmo e o seu entorno de maneiras diferentes”.

A análise dos dados ocorreu por meio de uma descrição analítica, obedecendo as seguintes etapas: análise geral do material; releitura do material de forma exploratória; tratamento e interpretação dos dados através da análise de conteúdo temática por frequência de acordo com Bardin (2011). Num primeiro momento, foi realizada uma leitura exploratória das entrevistas, a fim de se obter uma maior compreensão do contexto das respostas. Posteriormente foi feita uma leitura a fim de identificar frequência de respostas para a obtenção de tópicos frequentes expostos pelas entrevistadas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A pandemia da COVID-19 provocou impactos profundos na educação, especialmente pela suspensão das aulas presenciais e pela adoção emergencial do ensino remoto, evidenciando desigualdades históricas do sistema escolar (Bacila, 2024). A defasagem de aprendizagem resultante desse período tem origem em fatores sociais, econômicos e culturais, já que estudantes de famílias com menor capital econômico e cultural foram os mais prejudicados pela falta de recursos pedagógicos e tecnológicos (Marques; Silva; Leite, 2023).

Dificuldades de conectividade, ausência de equipamentos e improvisação das práticas pedagógicas também comprometeram o desenvolvimento das competências básicas (Martins; Sant’ana, 2024). Somam-se a isso os efeitos emocionais e psicológicos do isolamento, que geraram ansiedade, desmotivação e menor engajamento dos estudantes (Bacila, 2024). Diante desse cenário, tornou-se necessária a recomposição das aprendizagens, priorizada nacionalmente pelo Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2025), que oferece apoio técnico e financeiro para ações voltadas aos estudantes com defasagem escolar.

As avaliações diagnósticas e formativas assumem papel central nesse processo, pois permitem identificar lacunas, orientar práticas pedagógicas e planejar intervenções eficazes. Conforme o Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2024, p.

6), seus resultados retroalimentam o planejamento docente, auxiliam no atendimento das reais necessidades dos alunos e

trazem as alavancas técnico-pedagógicas para o sucesso de uma política estruturante de recomposição das aprendizagens, compreendendo que o referencial curricular e sua reorganização, o escopo e a sequência, os materiais didáticos de apoio, bem como as avaliações e mediações pedagógicas são elementos impulsionadores fundamentais (Brasil, 2024, p. 6).

O uso de dados educacionais também é essencial, uma vez que registros sistemáticos subsidiam políticas públicas mais efetivas (Martins; Sant'ana, 2024). Assim, a recomposição da aprendizagem exige compreender as múltiplas causas da defasagem e adotar práticas pedagógicas integradas, orientadas por evidências, a fim de garantir o direito à educação de qualidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados analisados neste trabalho são relatos de 5 professoras da EEEF Amazonas Figueiredo. A partir das informações obtidas, no que tange à formação e à experiência das profissionais entrevistadas, observa-se que todas possuem formação inicial em Pedagogia e três possuem pós-graduação; dentre as entrevistadas, atualmente, uma desenvolve atividades na gestão (quadro 1). Com relação à experiência na educação, o tempo varia, significativamente, de dois a vinte e um anos.

**Quadro 1 - Perfil das entrevistadas: Formação e tempo de serviço**

Entrevistada	Cargo Atual	Graduação	Pós-Graduação	Experiência Profissional
<b>Participante 1</b>	Vice-diretora	Pedagogia	Não possui	19 anos
<b>Participante 2</b>	Professora Regente	Pedagogia	Psicopedagogia, Educação Especial e Políticas Públicas de Assistência Social	21 anos
<b>Participante 3</b>	Professora Regente	Pedagogia	Psicopedagogia com ênfase em Clínica e Institucional.	5 anos
<b>Participante 4</b>	Professora Regente	Pedagogia	Não possui	2 anos
<b>Participante 5</b>	Professora Regente	Pedagogia	Educação Infantil e Ensino	17 anos





Fonte: Dados da pesquisa.

A análise das entrevistas revela um percentual considerável de convergência nas percepções sobre os desafios enfrentados pela equipe escolar a respeito da implementação de uma turma de recomposição de aprendizagens na escola. A fim de obter um olhar holístico sobre tal questão, apresenta-se, no quadro 2, a descrição da interpretação das respostas aos temas propostos na entrevista, de acordo com Bardin (2011).

**Quadro 2 - Descrição da análise dos relatos das entrevistadas**

Tema	Descrição da análise	Frequência
<b>Fator sociofamiliar</b>	A falta de apoio, incentivo e a ausência de estrutura familiar (social, financeira, cultural, emocional) são o principal fator contribuinte para a defasagem.	5/5
<b>Pandemia como agravante</b>	A pandemia não criou a defasagem, mas a <b>agravou</b> drasticamente, expondo e aumentando o problema já existente.	5/5
<b>Importância da parceria família-escola</b>	A parceria é vista como <b>imprescindível</b> , primordial e fator determinante para mitigar a defasagem.	5/5
<b>Discrepância entre os turnos manhã e tarde</b>	Existe uma clara diferença de perfil, nível de carência, defasagem e participação familiar entre os alunos dos turnos da manhã e da tarde. O turno da tarde é o mais carente.	4/5
<b>Insucesso/Extinção do Programa de Recomposição de aprendizagem</b>	O programa implementado não obteve sucesso ou foi extinto devido, principalmente, à <b>baixa frequência</b> e falta de comprometimento dos responsáveis/famílias.	3/5
<b>Defasagem Recorrente/Histórica</b>	A defasagem é um problema de longa data, histórico ou recorrente na escola pública ("pedra no sapato dos professores").	5/5

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 2 evidencia as principais dificuldades que a Escola Amazonas de Figueiredo enfrenta, o que pode ter ocasionado também o encerramento e o insucesso na implementação da turma de recomposição de aprendizagens. As dificuldades apontadas pela equipe escolar concentram-se, em grande medida, na relação com as famílias, destacando-se a participação familiar como condição essencial para o sucesso escolar, conforme ressalta Oliveira (2002).

Com relação à implementação das ações de recomposição das aprendizagens na escola, é importante destacar que o apoio de alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi de extrema relevância. Pois havia uma carência de recursos humanos, dado que, conforme afirmação da gestão da escola, inexistia corpo docente específico para atuar na recomposição: “*o governador fez um edital para contratar professores de reforço, mas até agora esse professor não chegou na nossa escola*”.





Nesse contexto, a atuação das bolsistas do PIBID assumiu um papel de fundamental importância. As aulas de recomposição de aprendizagens, destinadas a mitigar os *déficits* acentuados, foram ministradas por uma bolsista do PIBID, contribuição reconhecida pela gestão e pelo corpo docente como “superpositiva” para o desenvolvimento da iniciativa, assim como para as atividades realizadas nas dinâmicas de sala de aula. Todavia, a falta de participação e engajamento da família, que deveria levar os alunos no contraturno para a escola culminou com o encerramento da turma e seu consequente insucesso.

### A questão sociofamiliar e sua interdependência com a defasagem escolar

A experiência na Escola Amazonas de Figueiredo revela uma interdependência causal e sistêmica entre a questão sociofamiliar, a defasagem escolar e o insucesso do programa de recomposição das aprendizagens. A defasagem, historicamente presente no ensino público, reflete a qualidade do ensino brasileiro e a realidade vivida pela sociedade marginalizada do país (Nogueira, 1998). Cenário este que se manifestou de maneira acentuada, sobretudo no turno da tarde, no qual se concentra os alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica e carência de suporte estrutural e cultural em casa, como relata a participante 2: “*Se tu tem uma família estruturada, tu tem uma criança estruturada, mas se você tiver um olhar mais minucioso [...] tú vê os problemas que ela tem*”.

Nesse panorama, o programa de recomposição das aprendizagens, concebido como uma resposta técnica ao *déficit* cognitivo, falhou ao não reconhecer e mitigar as barreiras não-pedagógicas impostas pelo ambiente familiar, evidenciadas na fala da participante 2, ao relatar que possui alunos cujos pais são dependentes químicos ou estão em situação de cárcere, ou ainda, crianças que perderam a mãe e precisaram ficar aos cuidados de outros familiares como os avós. Isso nos leva a refletir acerca da importância de a escola conhecer o ambiente familiar onde essa criança está desenvolvendo suas habilidades sociais, culturais e linguísticas (Vygotsky, 1984).

### Os impactos da pandemia no agravamento das desigualdades escolares

Os dados coletados evidenciaram ainda um consenso inequívoco entre as participantes da pesquisa ao afirmarem que a pandemia de COVID-19 não originou a defasagem escolar, mas atuou como um poderoso catalisador e agravante de uma problemática já estruturalmente



enraizada no sistema público de ensino. De acordo com as entrevistadas, a crise endêmica “trouxe à luz” e intensificou uma falha crônica na aprendizagem. Antes do período pandêmico, eram identificados “3 ou 4 alunos” com defasagem por turma, a escola passou a registrar que “quase a metade da turma” apresentava perdas significativas de aprendizagem. Estudos recentes indicam que a interrupção abrupta das aulas presenciais e a transição emergencial para formatos remotos ou híbridos ampliaram ainda mais as desigualdades entre os estudantes. Entre os fatores que contribuíram para esse cenário, destacam-se o acesso inexistente ou limitado à *internet*, à falta de letramento digital dos alunos e às restrições tecnológicas vivenciadas por muitos professores, elementos que intensificaram o *déficit* de aprendizagem. Além disso, a “ausência de rotina escolar” e a necessidade de suporte familiar para o acompanhamento remoto das atividades, penalizam desproporcionalmente os alunos de contexto socioeconômicos mais frágeis, tornando difícil o apoio pedagógico como cita a participante 3, ao destacar que “*alguns responsáveis não são alfabetizados*”.

A crise não expôs apenas lacunas pedagógicas, mas também desencadeou uma intensa turbulência emocional entre as crianças, marcada por perdas familiares, inseguranças e instabilidade no ambiente doméstico. Conforme evidenciado pela pesquisa, esse abalo psicológico atua como um bloqueio à prontidão cognitiva, dificultando qualquer processo subsequente de aprendizagem e exigindo ações de acolhimento antes do desenvolvimento curricular. Diante disso, torna-se urgente a realização de pesquisas empíricas e longitudinais na área da psicologia para compreender os efeitos da pandemia sobre a vida e o desenvolvimento infantil (Linhares; Enumo, 2020).

### **Família e escola: uma parceria determinante no enfrentamento das desigualdades educacionais**

A entrevista evidenciou, de forma unânime, que a parceria entre família e escola constitui um fator imprescindível para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para a mitigação da defasagem escolar. Bhering e Siraj-Blatchford (1999) destacam que algumas funções familiares são essenciais ao desenvolvimento integral da criança, como refletir sobre práticas e atitudes adotadas no cotidiano e assegurar um ambiente favorável à aprendizagem.

Tal colaboração deve ir além da participação pontual em reuniões escolares, configurando-se como elemento determinante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante. Nesse sentido, o corpo docente e a gestão escolar convergem ao afirmar



que, embora o trabalho pedagógico seja fundamental e intensivo - exigindo múltiplos planejamentos para atender à heterogeneidade das turmas - ele encontra limites quando não há suporte da família. A relevância dessa parceria está em garantir o mínimo indispensável de incentivo e de acompanhamento que permita a continuidade do aprendizado e o engajamento nas ações propostas pela escola.

Para os docentes, o suporte familiar não se resume à ajuda direta nas atividades pedagógicas, mas inclui garantir a frequência às aulas de reforço, acompanhar a realização das tarefas, assegurar descanso e alimentação adequados, oferecer condições mínimas de estudo e promover apoio emocional. Tais fatores contribuem para que a criança desenvolva prontidão e maturidade emocional para aprender, considerando, como afirma Fonseca (1996), que aspectos cognitivos e afetivos estão sempre presentes em qualquer ação da criança.

Os dados indicam que a presença ativa da família resulta em crianças com “*desempenho marcante e superior*”, evidenciado em avaliações internas, simulados e no SAEB, reforçando o caráter decisivo dessa parceria. Em contrapartida, a ausência da atuação familiar surge, ainda que de modo discreto, como causa de sobrecarga docente, uma vez que o professor passa a assumir, além do papel pedagógico, funções de acolhimento emocional, buscando suprir lacunas sociais e afetivas dos alunos. Em síntese, a parceria família-escola constitui o ponto de equilíbrio que permite transformar o esforço pedagógico em aprendizagem efetiva. Sua ausência, por outro lado, tende a perpetuar a defasagem escolar, dificultando ou mesmo inviabilizando estratégias de recuperação.

### **A relação da discrepância entre os turnos escolares e a defasagem escolar**

O estudo revelou também que, embora a defasagem seja um fenômeno recorrente e histórico no sistema público de ensino, manifesta-se de maneira significativamente desigual, estabelecendo uma clara distinção entre os turnos da manhã e da tarde. Essa dualidade atua como indicativo direto da influência das condições socioeconômica e culturais das famílias na trajetória educacional dos alunos.

A defasagem de aprendizagem é descrita pela gestão como uma “*pedra no sapato*” e uma falha de longa data no ensino público. Contudo, houve uma particularidade observada neste estudo: essa falha crônica não se distribui de modo uniforme. O turno da manhã é caracterizado por alunos que são comparativamente “mais assistidos” em termos emocionais e que possuem “*melhores condições financeiras e culturais*”. Essas famílias tendem a oferecer



um maior aporte cultural, seja por meio de sua família nuclear seja por meio de rede de apoio, como “*um tio, uma madrinha, uma avó*”. Esses aportes culturais possibilitam experiências e estímulos que subsidiam a aprendizagem, traçando um cenário no qual a defasagem existe, mas em níveis controláveis, e a participação familiar na escola é notadamente maior.

Em contrapartida, o turno da tarde concentra o epicentro da defasagem e foi identificado como “*o mais carente em todos os aspectos (educacional, social, financeiro)*”. É nesse grupo que está presente o maior número de alunos não alfabetizados e com *déficit cognitivos* acentuados. O perfil socioeconômico precário reflete-se na falta de incentivo em casa, na desorganização familiar e na ausência de responsáveis (muitas vezes analfabetos e subjugados pelas dificuldades da vida), o que impede o mínimo apoio e amparo pedagógico.

A discrepância observada entre os turnos constitui, essencialmente, a expressão da forma pela qual a defasagem escolar recorrente se materializa por meio do mecanismo da “herança geracional”. Freud (1984) define esse conceito como o processo de transmissão psíquica que envolve traumas, desejos, segredos e fantasmas, passados de pais para filhos através dos vínculos familiares e culturais. Essa “herança adquirida” limita a capacidade de famílias em situação de vulnerabilidade de oferecerem o suporte necessário ao desenvolvimento escolar das crianças, convertendo carências sociais em insucessos educacionais. Desse modo, a recorrência histórica da defasagem está intrinsecamente associada à própria estrutura de vulnerabilidade social. Superar tal problemática exige não apenas intervenções pedagógicas, mas também ações voltadas à mobilização da comunidade escolar e ao fortalecimento estrutural das famílias, que, por fatores externos à escola, carregam o peso da exclusão social.

### **Entraves estruturais e fracasso das intervenções educacionais**

O encerramento precoce da turma de recomposição das aprendizagens da Escola Amazonas Figueiredo configura um epifenômeno das dificuldades estruturais e sistêmicas que atravessam a Instituição e seu público, evidenciando a ineficácia de intervenções pedagógicas isoladas diante de barreiras sociofamiliares historicamente constituídas e agravadas no contexto das famílias. O fechamento da turma na escola não decorre de falhas no desempenho curricular, uma vez que, segundo a gestão e o corpo docente, os estudantes que conseguiram frequentá-lo apresentaram avanços significativos, mas de sua inviabilidade operacional.





A modalidade contratual<sup>x</sup> adotada para a oferta da recomposição das aprendizagens impôs barreiras logísticas e financeiras incompatíveis com a realidade socioeconômica das famílias atendidas no turno vespertino. O programa demandava que os responsáveis garantissem a permanência das crianças em um segundo período, o que duplicava os custos de transporte e exigia ajustes complexos nas rotinas de trabalho.

Para as famílias já sobrecarregadas, o contraturno tornou-se, na prática, um mecanismo de exclusão automática, impedindo a participação justamente dos estudantes que mais necessitavam da intervenção. Como salienta a Participante 3, “*ninguém pensa na logística familiar organizada em função do turno escolhido no momento da matrícula*”. A observação da gestão, de que em alguns dias, “*não vinha nenhum aluno*” evidencia que os esforços institucionais de mobilização, incluindo convites formais e termos de compromisso, não foram suficientes para reverter o quadro, resultando na descontinuidade da turma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família e a escola são os principais ambientes de desenvolvimento humano. No contexto social e cultural contemporâneo, é necessário fazer uma indagação acerca dos vários aspectos que atravessam a composição familiar, principal ambiente de instrução moral e psicológico da criança, a fim de entender a composição única de cada educando e suas particularidades. A escola por sua vez, tem a função de sistematizar esse ensino. E, apesar de estarmos falando de instituições com papéis distintos, observa-se a necessidade de uma responsabilização compartilhada e não de culpabilização das partes.

Diante desses aspectos, observou-se que o fenômeno da defasagem não se trata apenas de um *déficit* pedagógico, mas de uma problemática profundamente enraizada em fatores sociofamiliares e estruturais. Descrita como um problema recorrente e histórico pelos participantes e por autores que subsidiaram este estudo, foi drasticamente agravada pela pandemia de COVID-19, que expôs e intensificou as vulnerabilidades preexistentes.

O corpo docente e a gestão da Escola Amazonas de Figueiredo reconhecem que a falta de apoio e de conscientização por parte das famílias, frequentemente marcadas por uma “herança” intergeracional de carências, constitui um fator grave e preocupante para o processo de ensino e de aprendizagem. Esta situação é particularmente evidente na dicotomia entre os turnos, em que o turno da tarde manifesta maior vulnerabilidade e menor engajamento dos responsáveis, o que impacta diretamente a capacidade de o aluno ser assistido em casa.



Nesse contexto, vários aspectos precisam ser observados na implementação da recomposição das aprendizagens: compreender as barreiras socioeconômicas e emocionais das famílias; promover ações de conscientização com os pais, especialmente sobre a importância da rotina, limites e acompanhamento familiar e fornecer o acolhimento emocional necessário aos alunos que carregam o peso de traumas e a instabilidade familiar, que são fatores que bloqueiam a prontidão cognitiva para o aprendizado, ou seja, é necessário levar em consideração as especificidades sociais e culturais de cada educando. Do contrário, trataremos apenas os sintomas (a defasagem) e não a causa, que é estrutural e familiar.

## REFERÊNCIAS

BACILA, M. S. (org.). Da recuperação à recomposição das aprendizagens: o que dizem as leis de ensino. In: **Recomposição das Aprendizagens: Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas, Formação Continuada**. Curitiba: Editora Bagai, 2024. p. 11-22.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação entre escola e pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 106, p. 191- 216, março, 1999.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 43, p. 4, 05 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens**. Brasília, DF: MEC, 2024.

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, n. 57, p. 611-614, set./out. 2004.

FONSECA, V. **Manual de Observação psicomotora**: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

FREUD, S. As neuropsicoses de defesa. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 3, p. 49-72, 1894.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2019: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]**. Brasília, DF: INEP, 2021.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia Covid-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, p. 1-14, jun. 2020.



MARQUES, A. B.; SILVA, T. T. G. da; LEITE, Lucas Súllivam Marques. Os letramentos na pandemia da COVID-19 e a recomposição de aprendizagens dos estudantes. **Revista Interações**, v. 19, n. 64, p. 1-17, 2023.

MARTINS, M. A. R.; SANT'ANA, I. M. A recuperação da aprendizagem no pós-pandemia: medida fundamental para a garantia do direito à educação. **Fragmentos de Cultura**, v. 33, n. 3, p. 550-563, 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, M. A. **Relação família-escola**: novo objeto na sociologia da educação. Ribeirão Preto: Paidéia, 1998.

OLIVEIRA, L.C.F. **Escola e família numa rede de (des) encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.