10.22481/praxisedu.v22i53.17404

ARTIGO

SIGNIFICAÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS

TEACHERS' MEANINGS ATTRIBUTED TO LEARNING RECOVERY PRACTICES

SIGNIFICACIONES DOCENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

Evelise Miranda Thomaselli Teichert [1] 0009-0008-0828-0314
Jane Mery Richter Voigt [2] 0000-0003-2180-5476
Rosana Mara Koerner [3] 0000-0001-6117-7537

[1]Universidade da Região de Joinville – Joinville, Santa Catarina, Brasil; eveliseteichert@gmail.com
[2] Universidade da Região de Joinville – Joinville, Santa Catarina, Brasil jane.mery@univille.br
[3] Universidade da Região de Joinville – Joinville, Santa Catarina, Brasil rosanamarakoerner@gmail.com

Resumo:
O objetivo deste artigo é discutir significações atribuídas por docentes do Ensino Fundamental I às práticas pedagógicas que envolvem atividades de recuperação de aprendizagens. Os pressupostos teóricos são pautados na Psicologia Sócio-histórica, e nos estudos sobre currículo e práticas educativas. De abordagem qualitativa, o instrumento de produção de dados foi a entrevista semiestruturada com cinco docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Araquari, SC. As análises foram ancoradas na metodologia denominada Núcleos de Significação e resultaram em dois núcleos intitulados: necessidade de um currículo que inclua todas as crianças; reconhecimento das causas que levam as crianças a não aprender. As discussões indicam que as práticas pedagógicas que envolvem atividades de recuperação de aprendizagens fazem parte das preocupações dos docentes e são fundamentais para uma educação inclusiva. Contudo, o pensamento neoliberal está presente nas falas dos docentes, pois os estudantes e suas famílias, em alguns casos, são responsabilizados pelas situações de fracasso escolar das crianças, o que reforça a ideia de que o esforço individual é valorizado pela sociedade.
Palavras-chave: currículo; práticas pedagógicas; recuperação de aprendizagens; Ensino Fundamental I.

Abstract:
The objective of this article is to discuss the meanings attributed by elementary school teachers to pedagogical practices involving learning recovery activities. The theoretical assumptions are based on Socio-historical Psychology and studies on curriculum and educational practices. Using a qualitative approach, the data collection instrument was a semi-structured interview with five teachers from the initial years of elementary school at a public school in the municipality of Araquari, SC. The analyses were anchored in the methodology called Meaning Nuclei and resulted in two nuclei entitled: Need for a curriculum that includes all children; Recognition of the causes that lead children not to learn. The discussions indicate that

RECEBIDO:24 de agosto de 2025 | APROVADO: 30 de outubro de 2026 | PUBLICADO: 1 de novembro de 2026

pedagogical practices involving learning recovery activities are part of the teachers' concerns and are fundamental for inclusive education. However, neoliberal thinking is present in the teachers' discourse, as students and their families are, in some cases, held responsible for children's academic failures, reinforcing the idea that individual effort is valued by society.
Keywords: curriculum; pedagogical practices; learning recovery; Elementary School I.

Resumen:
El objetivo de este artículo es discutir los significados atribuidos por los docentes de educación primaria a las prácticas pedagógicas que involucran actividades de recuperación del aprendizaje. Los presupuestos teóricos se basan en la Psicología Sociohistórica y en estudios sobre currículo y prácticas educativas. Utilizando un enfoque cualitativo, el instrumento de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada con cinco docentes de los años iniciales de la educación primaria en una escuela pública del municipio de Araquari, SC. Los análisis se anclaron en la metodología denominada Núcleos de Sentido y resultaron en dos núcleos titulados: Necesidad de un currículo que incluya a todos los niños; Reconocimiento de las causas que llevan a los niños a no aprender. Las discusiones indican que las prácticas pedagógicas que involucran actividades de recuperación del aprendizaje son parte de las preocupaciones de los docentes y son fundamentales para la educación inclusiva. Sin embargo, el pensamiento neoliberal está presente en el discurso docente, ya que los estudiantes y sus familias son, en algunos casos, responsabilizados por los fracasos académicos de los niños, lo que refuerza la idea de que el esfuerzo individual es valorado por la sociedad.
Palabras clave: currículo; prácticas pedagógicas; recuperación de aprendizajes; Educación Primaria I.

Introdução

As experiências de atuação das pesquisadoras na Educação Básica, autoras deste artigo, indicam a necessidade de compreender a relação dos estudantes com os saberes escolares, a sua singularidade, assim como as determinações constitutivas de sua vida em sociedade. As escolas, como espaços plurais, contemplam as características sociais e culturais da região e da comunidade na qual estão inseridas. Além disso, especialmente quando nos referimos à escola pública, mesmo sendo espaços democráticos, carregam as marcas de uma sociedade desigual, econômica e socialmente, o que afeta os sujeitos, criando condições ou não para que apreendam os conhecimentos prescritos nos currículos escolares.

Dentre as concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem encontradas em documentos curriculares, os docentes são orientados a desenvolver atividades e utilizar recursos pedagógicos em suas práticas, para que possam tornar o conteúdo mais acessível. Além das orientações normativas, há outros elementos que precisam ser considerados ao analisar as práticas pedagógicas como a formação dos docentes, as experiências por eles vividas em espaços escolares e outras.

Contudo, nem sempre as práticas pedagógicas empreendidas são garantia de aprendizagem de todos os estudantes. O que se observa nas escolas é que, apesar de serem realizados planejamentos diferenciados, atividades de recuperação paralela, revisões dos conteúdos, alguns estudantes não conseguem alcançar os objetivos propostos. Vivenciamos, em nossas escolas, muitas crianças e adolescentes em situação de fracasso escolar, circunstância que tem sido naturalizada, como afirmam Soares, Bock e Marques (2023, p. 5):

> Por se tratar de um problema histórico, o que parece muito grave na questão do fracasso escolar é a tendência à naturalização, porque o torna perpétuo, invisível e restrito ao indivíduo que 'fracassa', principalmente nos casos em que o indivíduo vive em situação de vulnerabilidade social. A naturalização torna opaco o problema das determinações sociais e históricas que constituem a realidade, impedindo assim que tomemos consciência dos verdadeiros nexos que explicam a produção desse fenômeno social.

De acordo com os autores, a situação de fracasso escolar, vivida por muitos estudantes, constitui-se como um sentimento que os afeta, produzindo sofrimentos como angústia e, em alguns casos, humilhação e vergonha. Trata-se de temática sensível, que se relaciona com processos de exclusão social e, também, com o sofrimento de pessoas (Soares; Bock; Marques, 2023). Para os autores, em muitos casos, os estudantes acabam internalizando valores de uma sociedade que, pautada na ideologia liberal, acaba responsabilizando o próprio indivíduo pelos seus sucessos ou fracassos.

Considerando que essa situação é frequente nos anos iniciais, quando muitas crianças não têm êxito no processo de alfabetização, motivo de preocupação para os(as) professores(as), a pesquisa que aqui se apresenta teve como questionamento: Quais significações professores(as) de anos iniciais atribuem às práticas pedagógicas que envolvem recuperação de aprendizagens? Desse modo, o objetivo deste artigo é discutir significações atribuídas por docentes do Ensino Fundamental I às práticas pedagógicas que envolvem atividades de recuperação de aprendizagens.

Este é um estudo oriundo de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada com docentes de uma escola pública do município de Araquari, SC. O referencial teórico e metodológico que ancora a pesquisa está pautado em pressupostos da Psicologia Sócio-histórica (Aguiar; Ozella, 2006), nos estudos sobre currículo, ancorados em Gimeno Sacristán (2017) e sobre práticas educativas, com as contribuições de Franco (2016).

Os projetos de recuperação das aprendizagens são de responsabilidade dos municípios, cabendo às Secretarias de Educação a elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades da Educação Básica. A efetividade dessas ações depende não apenas da

disponibilidade de recursos e do planejamento pedagógico, mas também da compreensão das experiências e dos significados atribuídos pelos(as) professores(as) às práticas de recuperação de aprendizagens. Considerando que são esses profissionais que implementam tais ações no cotidiano escolar, revelar suas significações sobre os processos torna-se fundamental para identificar potencialidades, desafios e limites das políticas e práticas desenvolvidas. Desse modo, esta pesquisa justifica-se por contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e por oferecer subsídios à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas voltadas à recuperação das aprendizagens.

Este artigo foi organizado de modo a apresentar aspectos do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, seguidos do percurso metodológico e resultados, que consistem nos núcleos de significações analisados a partir das falas dos(as) professores(as).

O currículo e as práticas pedagógicas

É consenso entre os pesquisadores em educação que os currículos são territórios de disputas políticas que nem sempre têm sido legítimas, podendo produzir resultados devastadores, como afirma Ponce (2023), ao invés de promoverem a superação das desigualdades educacionais e atender às diversidades, incluindo todos os sujeitos nos processos de escolarização. Infelizmente, os aspectos mercadológicos têm demandado dos currículos escolares uma formação pragmática alinhada aos objetivos de um sistema econômico capitalista neoliberal, o que demanda pesquisas e reflexões urgentes (Ponce, 2023). Assim,

> o currículo corresponde a uma parcela da cultura selecionada e organizada para ser socializada, com o objetivo de que as pessoas sejam educadas, comumente, de acordo com os valores daqueles que fizeram tal seleção, deflagrando assim uma íntima relação entre o conhecimento selecionado e as relações de poder estabelecidas (Almeida Costa; Araújo; Jurema Ponce, 2023, p. 2)

Os autores defendem o conceito de justiça curricular, de acordo com o qual o currículo escolar é pautado em direitos civis, sociais, políticos e humanos, que deve incessantemente buscar por democracia e justiça social: “o caminho se orienta pelo conhecimento, cuidado e convivência democrática como dimensões da justiça curricular” (Almeida Costa; Araújo; Jurema Ponce, 2023, p. 10). Para os autores, o currículo é um processo no qual ensino, aprendizagem, convivência e cuidado são elementos para a construção do conhecimento significativo para que todos tenham uma vida digna.

Todavia, nem tudo o que é previsto é, de fato, implementado e praticado nas escolas, pois a educação é um processo social realizado por humanos, inseridos numa sociedade diversa

e plural. Desse modo, compreendemos a prática curricular como um processo vivo e dinâmico, construída num movimento histórico e dialético. Para isso, pautamo-nos na perspectiva de Gimeno Sacristán (2017), que defende o currículo como uma confluência de práticas, considerando que é algo "[...] que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam" (Gimeno Sacristán, 2017, p. 99).

O referido autor estabelece seis fases para o significado do currículo. A primeira fase, o *currículo prescrito*, conta com uma significação social, corresponde a uma prescrição do que deve ser inserido em seu conteúdo, principalmente na educação formal e obrigatória. É oriundo de políticas educacionais, marcadas por perspectivas sociais, econômicas e culturais, um campo de disputas em torno do que cada etapa da educação básica deve contemplar, sejam os conhecimentos, as competências, as habilidades e os valores, aspectos essenciais para a formação de todos os estudantes.

A fase seguinte corresponde ao currículo que é apresentado aos professores, na qual vários instrumentos e diferentes instâncias esclarecem o significado e os conteúdos do currículo que foi prescrito nas políticas educacionais. Os professores, ao receberem esses instrumentos, interpretam os conteúdos e realizam as adaptações às realidades das comunidades locais e às demandas que são específicas de cada estudante. Assim, pouco participam de sua elaboração, a exemplo dos materiais orientadores produzidos pelas secretarias, livros didáticos e outros materiais. Outra fase citada por Gimeno Sacristán (2017) é o currículo moldado pelos professores, etapa em que o professor, ao utilizar e/ou adaptar os materiais apresentados, faz suas escolhas, realiza o planejamento de suas aulas, processo que tem como base seus pressupostos, sua formação e suas experiências.

O *currículo em ação*, outra fase da significação do currículo, conforme Gimeno Sacristán (2017), consiste na prática pedagógica, que é orientada pelo plano teórico e prático de cada professor. A relação entre a teoria e a prática é necessária para garantir a aprendizagem dos estudantes. Na sequência, tem-se o *currículo realizado*, que se refere às consequências das ações pedagógicas, que podem produzir resultados dos mais variados tipos como desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral, que se revelam nas aprendizagens dos estudantes. Além de promover a aprendizagem dos estudantes, essa fase apresenta subsídios para a reflexão sobre a prática do professor, possibilitando transformações.

E a última fase é o *currículo avaliado* que, conforme Gimeno Sacristán (2017), representa um instrumento de regulação, uma avaliação sobre os efeitos do currículo prescrito e realizado nos espaços escolares. Os processos de avaliação podem ter finalidades diagnósticas

e/ou formativas. Porém, quando a avaliação não é utilizada para discutir e compreender os problemas do processo educativo, os erros dos estudantes podem ser vistos como déficits individuais, desconsiderando a importância dos contextos nos quais os sistemas escolares então inseridos, dos valores sociais, das teorias práticas que intervêm no funcionamento educacional, das condições da sociedade, das diferentes culturas e dos interesses econômicos.

Dentre as atribuições do professor no processo de ensino e aprendizagem está a mediação que, de maneira intencional e planejada, levando em consideração as condições dos alunos, suas experiências, seus conhecimentos prévios, suas motivações, promove o contato do aluno com os conhecimentos a serem estudados. Essas condições são mediadas por múltiplas determinações, sejam elas econômicas, sociais e/ou culturais que irão se materializar nas práticas dos professores nas escolas. Considerando as ideias de Aguiar e Ozella (2013), a mediação não pode ser entendida apenas com a função de ligar, mas como centro organizador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, na relação entre estudante e conhecimento, a mediação representa uma intervenção intencional e processual, que tem como objetivo a aprendizagem dos estudantes: "ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então" (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301).

Para compreender as práticas docentes nos espaços escolares, em uma perspectiva sócio-histórica, conforme Pesce, Voigt e Garcia (2022, p. 33), faz-se necessário considerar que os espaços escolares e as práticas educativas são contraditórios, "[...] pois, ao mesmo tempo em que reproduzem, também contemplam possibilidades de criação de algo novo". Para as autoras, isso ocorre porque a realidade escolar é composta por sujeitos históricos que a vivem e a constituem continuamente. Todos os que estão envolvidos nas práticas educativas nas escolas são sujeitos em movimento, carregando suas crenças e valores.

Para Franco (2016, p. 536), "[...] práticas pedagógicas e práticas educativas comumente são considerados sinônimos e, portanto, unívocos". Contudo, há diferenças entre esses conceitos: a prática educativa está relacionada a processos educacionais, abrangendo ações e atividades que favoreçam o indivíduo em sua formação integral, enquanto as práticas pedagógicas referem-se a práticas com o intuito de efetivar processos de ensino, com ações já determinadas e sistematizadas, direcionadas para a aprendizagem dos estudantes em contextos formais da educação:

> as práticas educativas são experiências sociais, mediadas pela linguagem e pela ação. No âmbito da escola, a prática educativa tem como propósito promover o desenvolvimento intelectual das novas gerações, dando acesso aos conhecimentos

> produzidos pela humanidade, para que possam se apropriar e (res)significá-los (Pesce, Voigt, Garcia, 2022, p. 34-35).

Considerando que as práticas pedagógicas se organizam para atender a uma perspectiva educacional demandada por uma comunidade social, o seu processo de construção envolve um impasse: "[...] sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo" (Franco, 2016, p. 541); portanto, as práticas pedagógicas baseiam-se em acordos coletivos, envolvendo todos os membros de uma comunidade escolar em um processo participativo na tomada de decisões, promovendo a reflexão dos valores, objetivos, necessidades sobre tais práticas.

Outra questão a ser elucidada é a diferença entre prática docente e prática pedagógica. Segundo Franco (2016, p. 535), "[...] nem sempre a prática docente configura-se como prática pedagógica, quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação". Portanto, a prática pedagógica do professor é produzida por meio de seu planejamento, orientado por objetivos claros, envolvendo estratégias e métodos intencionais.

O professor que executa suas práticas pedagógicas com intencionalidade e consciência, dialoga com as dificuldades dos alunos, insistindo na sua aprendizagem, acompanhando e fazendo questão de proporcionar interesse e promover sua aprendizagem: "os processos de concretização das tentativas de *ensinaraprender* ocorrem por meio das práticas pedagógicas" (Franco, 2016, p. 542) que, por meio da teoria e do planejamento, são transformadas em ações, concretizando os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com a autora, as práticas docentes podem ser práticas pedagógicas, contudo, também podem ser práticas sem perspectiva pedagógica, que estão relacionadas ao trabalho técnico nas escolas, não diretamente relacionado ao desenvolvimento humano.

Para Franco (2016), a estrutura das práticas pedagógicas se aproxima das práticas educativas, pela criticidade e no sentido da transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. Ou seja, a prática pedagógica demanda reflexão crítica e a consciência das intencionalidades que a orientam, considerada então como práxis. As práticas pedagógicas são carregadas de intencionalidades,

> [...] uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (Franco, 2016, p. 542).

Desse modo, as práticas permitem ao professor colocar-se em condição de dialogar, perceber e analisar as contradições para melhor articular teoria e prática e, com isso, promover a transformação necessária de suas ações no processo de ensino e aprendizagem.

Instrumentos como as diretrizes oriundas de políticas públicas orientam as práticas pedagógicas, promovendo, em muitos casos uma reprodução de afazeres e ações externas ao sujeito. Contudo, se houver uma leitura crítica e reflexiva dos documentos normativos, haverá possibilidades de transformação das práticas dos sujeitos envolvidos nos processos educativos (Franco, 2016). Conforme a autora, a educação se configura como um processo histórico que, através da dialética entre o homem, mundo, história e circunstância, consiste em práticas sociais intencionais. Portanto, é essencial a sensibilidade do professor em reconhecer as experiências e necessidades dos estudantes envolvidos no processo educativo, para que possa dar condições para a aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem contemplar as necessidades dos estudantes, ser adaptáveis e flexíveis, atendendo as condições específicas de cada situação e contexto. No caso da presente investigação, considerando que o foco são práticas pedagógicas nos anos iniciais da Educação Básica, é preciso considerar que quando a criança ingressa na escola traz consigo suas histórias, suas experiências e seus conhecimentos, suas culturas, pois, conforme Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 82), "a linguagem das crianças está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Seus modos de falar e agir fazem parte de suas bagagens culturais, de vida — são modos de ler a realidade". Assim, nas atividades pedagógicas diárias na escola, as crianças vivem diferentes experiências, construindo novos conceitos e, desse modo, se constituindo como sujeitos.

Cada criança é única, e quando o acesso aos bens culturais ocorre de modo desigual, a sua condição de aprendizagem é afetada. A escola é um dos espaços coletivos e democráticos que podem contribuir para a superação das desigualdades. O ambiente escolar e as práticas pedagógicas podem gerar oportunidades para que a criança adquira novos conhecimentos, interaja com os colegas, se comunique, desenvolva diversas habilidades, atitudes e valores, em um espaço organizado. É na escola que as práticas educativas, carregadas de intencionalidades, têm possibilidades de levar a criança a pensar, proporcionando uma formação capaz de transformar a sua realidade.

A pesquisa e seu percurso metodológico

A abordagem metodológica da presente pesquisa é qualitativa. De acordo com Gatti e André (2013), a essência desse tipo de pesquisa é articular os fatos analisados com os conhecimentos científicos, refletindo sobre as opiniões, percepções, centrando na visão do participante, considerando os objetivos que foram propostos para a pesquisa.

Desse modo, este estudo centralizará nas significações que docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola pública do município de Araquari/SC dão às práticas pedagógicas, buscando revelar significações sobre os processos de recuperação de aprendizagens. A pesquisa foi realizada na maior escola de Ensino Fundamental I do município, localizada em um bairro residencial e comercial, atendendo, aproximadamente, 1100 estudantes em 2023, ano da realização da pesquisa.

Os participantes foram um professor e quatro professoras que estavam atuando nos quintos anos do Ensino Fundamental l da escola, no momento da pesquisa. O critério de escolha foi que o(a) professor(a) estivesse atuando em turmas de quintos anos, considerado um período de transição, pois nessa fase são consolidadas habilidades na leitura, escrita e cálculo, para então passar para a próxima etapa, para o Fundamental II. Esses docentes são identificados na pesquisa como Professora 1, Professora 2, Professor 3, Professora 4 e Professora 5. Todos(as) os(as) professores(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2012), considerando as questões éticas da pesquisa e autorizando aos pesquisadores utilizarem o material da produção de dados durante a pesquisa[1]. Os(as) professores(as) participantes desta pesquisa são formados em Pedagogia com especialização na mesma área, com tempo de atuação de mais de 14 anos no magistério.

O instrumento utilizado para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (2013), nesse tipo de entrevista não há uma ordem rigorosa a ser seguida, o que permite uma flexibilidade para o entrevistador ao apresentar as questões, além de facilitar o diálogo, possibilitando que o entrevistado se sinta motivado em participar por perceber que suas contribuições são valorizadas: "[...] na medida em que houver um clima de estímulo e de citação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica" (Lüdke; André, 2013, p. 39).

O material empírico da pesquisa, oriundo das entrevistas, foi transcrito e analisado conforme as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006; 2013), que permitiram organizar Núcleos de Significação relacionados aos objetivos da investigação, considerando que a análise das significações tem como ponto de partida as falas dos docentes, participantes da pesquisa.

Significados e sentidos são elementos do pensamento, que se constituem num movimento dialético. Para Aguiar e Ozella (2006, 2013), os significados são produções

[1] Aprovação concedida através do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade da Região de Joinville (Univille), pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 71452823.0.0000.5366.

históricas e sociais, que possibilitam a comunicação entre os sujeitos, a socialização das experiências e que acabam se transformando, sempre num movimento histórico. Os sentidos expressam os modos de ser e de agir dos sujeitos; portanto, são mais dinâmicos e fluidos. Desse modo, evidencia-se que, ao analisar as falas dos docentes participantes da pesquisa, é preciso considerar que elas carregam significações, ou seja, sentidos e significados articulados dialeticamente.

Os sentidos e significados podem ser considerados um par dialético, um não é sem o outro; desse modo, podemos utilizar o termo significação como uma síntese desse par. Para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos, é necessário compreendê-los a partir de suas experiências, suas necessidades, apreendendo as suas mediações constitutivas, ressaltando a singularidade que é historicamente construída. Ainda segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 228),

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

Considerando esses pressupostos, a partir de leituras e releituras das transcrições das entrevistas, foram destacados os pré-indicadores, falas dos participantes que denotam indícios de pensamentos relacionados com o problema em estudo. Em seguida, considerando as semelhanças, diferenças e contradições, os pré-indicadores foram aglutinados, resultando nos indicadores, que nos permitiram organizar os núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013).

Vale lembrar que os núcleos "devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir" (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310). Identificar as mediações é essencial para que se possa compreender modos de agir, pensar e de sentir dos sujeitos; são elas que, na sua dinâmica, constituem os sujeitos.

Revelando os Núcleos de Significação

Com a pesquisa procurou-se compreender as significações que professores e professoras atribuem às práticas pedagógicas que envolvem atividades de recuperação de aprendizagens, considerando situações de crianças que, chegando ao quinto ano do Ensino Fundamental I enfrentam dificuldades, pois não conseguem compreender e aprender o que foi ensinado, pois apresentam lacunas de aprendizagens. Para a discussão neste artigo selecionamos dois Núcleos de Significação intitulados: a) Necessidade de um currículo que inclua todas as crianças; b)

Reconhecimento das causas que levam as crianças a não aprender; que serão apresentados a seguir.

Necessidade de um currículo que inclua todas as crianças

A organização deste núcleo contou com diversos pré-indicadores que, ao serem aglutinados, resultaram nos seguintes indicadores: a) é necessário relacionar o currículo com a realidade dos estudantes; b) o currículo deve ser adaptado para garantir o direito dos estudantes e atender às necessidades sociais, culturais e econômicas contemporâneas.

Relacionar o currículo prescrito com a realidade das crianças tem sido ainda um desafio para os docentes. O Professor 1 diz: *"creio que o maior desafio seja conseguir inserir a matriz curricular, a realidade atual dos nossos alunos, pois por vezes os conteúdos são extensos, fazê-los compreender e manter a atenção tem sido um grande desafio"*. Em outro momento, essa adaptação é reiterada pelo Professor 1, ao citar que: *"entendo que a recuperação de aprendizagem deve ser tratada de maneira específica a alunos com dificuldades e o conteúdo para estes alunos deve ser adaptado"*.

As falas dos professores indicam suas percepções quanto à necessidade de alterar e adaptar o currículo para que os conteúdos escolares sejam mais acessíveis às necessidades das crianças, melhorando desse modo a atenção e compreensão. Contudo, é possível que os professores possam estar expressando suas opiniões sem, de fato, poderem promover qualquer alteração, considerando que o currículo prescrito é extenso, por vezes desinteressante e/ou por não dialogar com a realidade dos estudantes. O que vem ocorrendo, como afirma Ponce (2023, p. 110), é uma tentativa de transformar os docentes

> em uma presença social desbotada, obscurecida lenta e gradualmente por políticas públicas de descaso e por construções midiáticas. Os sujeitos mais imediatos do currículo, os que deveriam ser os verdadeiros construtores dinâmicos e cotidianos de saberes - alunos e professores -, ficaram à mercê de uma engrenagem que busca torná-los 'funcionários' da própria da proposta curricular.

Segundo Gimeno Sacristán (2017, p. ix), "o currículo adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto". Portanto, o currículo não é um instrumento estático e sim dinâmico, que vai sendo modificado à medida que as práticas pedagógicas são realizadas, adquirindo significado, por meio da interação intencional do professor com os alunos nas atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, essa adaptação torna-se difícil, pois os(as) professores(as) enfrentam a dificuldade de ensinar todos os conteúdos e de atender ao que está previsto nas diretrizes nacionais. Isso pode ser observado na fala do Professor 4: *"o desafio é cumpri-lo todo com os conteúdos muito além do que eles aprenderam"*, e do Professor 2, ao expressar como desafio: *"a garantia de que os currículos estejam alinhados com as diretrizes educacionais nacionais"*.

Gimeno Sacristán (2017) defende que o currículo é uma confluência de práticas, que vão orientar os processos de ensino e aprendizagem, assim como escolhas de estratégias, metodologias de ensino, formas de interação entre professor e aluno. Isso implica também na (res)significação das práticas diante de adversidades, pois o docente é propenso a realizar mudanças e adaptações com base na realidade da escola e dos estudantes, reafirmando, assim, a necessidade de um currículo flexível que possa atender às especificidades das realidades locais. A partir dessa reflexão do autor, o que se observa na fala dos docentes, participantes da pesquisa, é que a necessidade de cumprimento do currículo prescrito nem sempre permite que sejam feitas as adaptações necessárias. Há pouco espaço para a (res)significação das práticas, pois as escolas são impelidas a dar respostas às metas previstas em avaliações de larga escala, que se pautam nos resultados e no cumprimento do que foi estabelecido.

Outro aspecto enfatizado foi a dificuldade em garantir o direito dos estudantes, atendendo às suas necessidades sociais, culturais e econômicas. A Professora 5 diz: "*as crianças apresentam variados níveis de aprendizagem. Ou seja, a heterogeneidade é muito elevada e temos que recorrer a atividades de anos anteriores*". Para Libâneo (2017, p. 223), "[...] os alunos não são iguais, nem no nível socioeconômico nem nas suas características individuais". Desse modo, em sala de aula há crianças com diferentes níveis de aprendizagens e de níveis sociais, até mesmo porque cada criança é única e traz consigo suas experiências e suas vivências.

A Professora 3, na sua fala relata que: "*a cidade está crescendo muito, vem família de todos os lugares, procuro observar e atender da melhor forma possível cada criança*". Essa fala corrobora o que é indicado por Libâneo (2017), que é necessário entender como cada aluno aprende, e entender que cada estudante tem suas próprias dificuldades no processo de aprendizagem. Para o autor, nesse sentido se reconhece que cada aluno é único e necessita uma prática pedagógica diferenciada e adaptada para que a aprendizagem ocorra, preenchendo as lacunas de dificuldades existentes em processos e atividades de recuperação de aprendizagens. Assim, não é possível uniformizar as práticas pedagógicas como se todas as crianças fossem iguais e aprendessem da mesma forma. Para Almeida Costa, Araújo e Jurema Ponce (2023, p.

12), "o currículo deve privilegiar conhecimentos que possibilitem aos diferentes sujeitos se reconhecerem e representarem o mundo como seu para, então, poderem transformá-lo".

Numa cidade industrial como é o caso do lócus da pesquisa, é preciso considerar que há um movimento migratório fazendo com que as famílias, muitas vezes, em busca de melhores oportunidades de trabalho e de vida, mudem de cidade e/ou região, o que impacta na mudança de escola dos filhos. Isso impacta, entre outras questões, na adaptação e na aprendizagem.

Desse modo, considerando que a pesquisa tem como participantes professores que atuam nos anos iniciais, é preciso considerar que quando a criança ingressa na escola traz consigo suas experiências, suas histórias, seus conhecimentos, suas culturas. Compete ao professor oportunizar a aprendizagem de novos conhecimentos e compreender que as crianças têm seu próprio processo de formação:

> a criança é um ser histórico, cultural e social, inserida na sociedade na qual se apropria de determinadas culturas. Adquire comportamentos e assim, vai constituindo as suas singularidades. Nenhuma criança é igual à outra, cada uma está inserida em um contexto social com acesso ou não aos bens culturais (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 74).

Para as autoras, através da interação com seu ambiente e cultura, a criança, na sua individualidade, adquire e desenvolve comportamentos de acordo com o contexto em que vive. Cada criança tem a sua identidade e o acesso desigual aos bens culturais poderá impactar negativamente no seu desenvolvimento. Reconhecer esses aspectos é crucial para auxiliá-la de maneira inclusiva.

Neste núcleo de significação, um dos desafios para o processo de recuperação de aprendizagens citados pelas professoras e pelo professor participante foi a necessidade de oferta de um currículo que permita a inclusão de todas as crianças. Pois, o currículo é um instrumento e um processo pelo qual os estudantes aprendem

> [...] a viver e a conviver, a ajudar, a cooperar e trabalhar juntos; a reconhecer o outro tal como é, e valorizá-lo; procurar, nesse reconhecimento, evitar as deformações das socializações, em que os grupos dominantes, para reproduzir o seu poder, construíram (Carvalho Junior; Fetzner; Torres Santomé, 2022, p. 26).

Percebemos, com as análises, que os professores, nos processos de recuperação de aprendizagens, estão no caminho para superarem as lacunas de aprendizagens existentes, mas ainda encontram dificuldades que precisam ser superadas. Esse caminho passa por compreender a situação social, econômica e cultural das famílias, adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às necessidades das crianças, mesmo considerando as prescrições impostas pelas normativas e diretrizes educacionais.

Reconhecimento das causas que levam as crianças a não aprender

Os indicadores que serão discutidos neste Núcleo de Significação são: a) responsabilização dos estudantes pelo seu (in)sucesso na aprendizagem; b) mobilização de diferentes atividades inseridas nas práticas pedagógicas.

A análise deste núcleo permitiu perceber os desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa para identificar as condições que levam as crianças a não aprenderem os conteúdos ensinados e, assim, ser necessário participar de atividades de recuperação de aprendizagens. A Professora 1 expressa que é necessária uma:

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

A Professora 5 menciona: "*quando eu constato alunos que não estão ao nível em que deveriam estar, eu tento primeiro contato com a família*".

As falas dos participantes revelam um foco na dificuldade do aluno e/ou da família, responsabilizando os estudantes pelo não aprendizado. Ao discutir sobre as situações de (in)sucesso dos estudantes, Antunes (2002, p. 41) afirma que:

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

Essa reflexão demanda a busca por uma prática pedagógica mais consistente, que considere as condições objetivas de vida das famílias, que são envolvidas por diferentes questões sociais, culturais e econômicas. É relevante que o professor tenha responsabilidade para adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, favorecendo a relação entre escola, família e a criança para que a recuperação de aprendizagem de fato ocorra. O que não se pode é culpabilizar estudantes, famílias e/ou professores; é necessário agir diante das dificuldades. Nesse sentido, o fato de a Professora 1 ter mencionado que é necessário ter uma boa comunicação com o aluno, e a Professora 5 indicar que busca o contato com a família, são indicativos de ações que podem contribuir para a superação das dificuldades. Somada a essa reflexão, Antunes (2002) também traz algumas questões a serem consideradas nas práticas pedagógicas dos docentes:

> a motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é fator preponderante

> na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina (Antunes, 2002, p. 278).

Por outro lado, também há o reconhecimento das condições materiais da escola, o que pode ser percebido na fala da professora 4: "[...] *é falta de material adequado nas escolas*" e na fala do Professor 3, ao falar do número de alunos por turma e da infraestrutura: "*Muito cheia, salas muito cheias e falta de biblioteca*". Desse modo, na percepção dos professores, é necessário observar que a escola pública precisa de investimentos, boas condições e infraestrutura, de formação continuada dos professores e outras condições básicas para uma educação de qualidade.

Neste Núcleo de Significação, outro indicador oriundo das falas dos participantes diz respeito às diversas práticas pedagógicas utilizadas em atividades de recuperação de aprendizagens, buscando contemplar a necessidade das crianças. Seguem alguns excertos das atividades realizadas pelos(as) professores(as):

> *Quando estabeleço o assunto em questão, dou a explicação coletiva e faço com que haja interação das crianças. E sempre passo nas crianças, nas carteiras, com as crianças com dificuldades para atender, explicar* (Professor 3).
>
> *Revisão de conteúdo, caça palavras, cruzadinhas, quiz, perguntas e respostas, atividades em duplas, grupos, jogos educativos* (Professora 4).
>
> *Também tem que promover momentos lúdicos com os jogos e vídeos. Eu tento acompanhar individualmente a evolução de cada aluno, comparando o aluno com ele mesmo. Eu exploro os jogos, vídeos, oficinas, experiências, uso microfones, caixas de som, musicalidade, atividades criativas com letras boas no tamanho* (Professora 5).

Nessas falas pode-se observar as diversas atividades que compõem as práticas pedagógicas no sentido de alcançar os objetivos de aprendizagem. Essas falas também revelam que os professores agem, se mobilizam, são criativos, a exemplo da Professora 5, a despeito de todas as dificuldades que encontram.

Contudo, há falas que trazem desejos e que revelam a falta de condições para a oferta de outras atividades que possam subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, como a da Professora 4: "*gostaria de usar mais as tecnologias, utilizar aulas mais interativas, usar telão, quadros mais modernos, fazer aula em sala ambiente, aula prática, ar livre, passeio para estudo, lugares temáticos, atividades práticas com discussões sobre determinado tema*". A Professora 2 também indica que há "*falta de recursos financeiros para atualizar e expandir os currículos, há necessidade de adaptação para atender as demandas educacionais locais*".

É possível perceber nessas falas das professoras que a escola precisa de mais investimentos para a compra de materiais a fim de tornar mais dinâmicas as práticas

pedagógicas. "A nova geração liga-se muito mais em imagens. Então, a partir dessa observação, o professor precisa usar os recursos visuais, assim como a música, as artes, as linguagens humanas" (Sanches, 2022, p. 61).

Podemos observar nas falas dos docentes participantes da pesquisa que as práticas pedagógicas estão associadas à intencionalidade do ato educativo (Franco, 2016) e que representam a mediação entre o conhecimento e os sujeitos – professor(a) e estudantes. Dessa forma, é preciso considerar a complexidade do fenômeno educacional e que

> as práticas educativas não podem ser entendidas como resultados diretos de um planejamento individual e isento do professor e nem mesmo uma forma linear de construção do conhecimento pelo estudante (Pesce, Voigt, Garcia, 2022, p. 35).

Neste segundo Núcleo de Significação, nas falas dos docentes, foi possível perceber a ênfase na responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou insucesso, especialmente nas falas sobre a 'dificuldade' das crianças, como se elas fossem portadoras da dificuldade, sem considerar as determinações que as levam para determinadas condições de aprendizagem. Essa percepção é algo comum, presente em nossa sociedade, marcadamente neoliberal. Contudo, observou-se a mobilização dos docentes no processo de ensino aprendizagem das crianças, identificando lacunas para que diferentes práticas e atividades fossem usadas no processo de recuperação de aprendizagem e que atendessem às necessidades e ao nível de compreensão das crianças com dificuldades.

Conclusão

Diante do objetivo deste trabalho que é discutir sobre significações atribuídas por docentes do Ensino Fundamental I às práticas pedagógicas que envolvem atividades de recuperação de aprendizagens, buscou-se refletir sobre os desafios das práticas pedagógicas dos docentes participantes da pesquisa. A análise das entrevistas nos permitiu organizar dois Núcleos de Significação, que são resultados de uma articulação de indicadores oriundos das falas dos professores(as), que carregam marcas de sua história e suas vivências.

No primeiro núcleo de significação observamos a preocupação dos participantes com a inclusão de todas as crianças, pois elas têm processos de aprendizagem diferentes e que precisam ser considerados. Diante dessa situação, os professores se sentem responsáveis pela inclusão das crianças e, assim, diversificam suas práticas pedagógicas para que todas possam compreender os conteúdos curriculares.

Contudo, no segundo núcleo de significação ainda podemos observar a responsabilização das crianças e suas famílias pela situação de fracasso escolar, o que reforça a ideia de que a sociedade naturaliza a valorização do esforço individual, impelindo o indivíduo a resolver seus próprios problemas. Para Bock, Perdigão e Kulnig (2022), as significações dos sujeitos são pautadas numa sociedade fundamentada na exploração, na meritocracia e na competição, produzindo desigualdades que, além de produzir miséria econômica, "[...] pode atingir outras dimensões da vida social, produzindo miséria psicológica, existencial e política, como apontam alguns estudos/teorizações sobre esse fenômeno" (Bock; Perdigão; Kulnig, 2022, p. 48).

A pesquisa revela que as práticas pedagógicas que envolvem recuperação de aprendizagens demandam adaptação e flexibilização do currículo, necessária para que se possa dar atenção e incluir todos os estudantes. Além disso, para que possam ressignificar as práticas pedagógicas, especialmente aquelas com as quais se pretende atender os estudantes que não conseguem alcançar os objetivos, os sistemas de ensino e as escolas precisam oferecer condições objetivas, como tempo de estudo e planejamento coletivo.

Diante dessas considerações, independentemente de sua classe social, gênero ou cor, é papel das políticas públicas promover a garantia do direito à educação para todos os estudantes. Políticas que incluam boas condições de infraestrutura escolar e acesso a material pedagógico adequado para atender às necessidades da comunidade escolar, bem como a oferta de formação continuada para os professores, promovendo a troca de experiências e saberes e, com isso, o aprimoramento de suas práticas. Desse modo, pode-se dar condições de atendimento às necessidades de todos os estudantes, garantindo que tenham acesso a uma educação que seja democrática, equitativa e emancipatória.

É importante destacar que esta pesquisa contemplou um contexto específico e um número delimitado de participantes, o que não permite a generalização de seus resultados para outras redes de ensino e realidades educacionais. Ainda assim, os achados contribuem para o aprofundamento das investigações sobre a temática e podem subsidiar novas pesquisas com escopo semelhante. Além disso, mostra-se relevante o desenvolvimento de estudos que acompanhem longitudinalmente os efeitos das políticas e das práticas de recuperação das aprendizagens, possibilitando compreender como as significações docentes se constituem e se transformam ao longo do tempo, em diferentes contextos institucionais.

Agradecimentos
A Universidade da Região de Joinville (Univille) pelo apoio a pesquisa com a bolsa PICPG.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=html&lang=pt . Acesso em: 10 ago. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia**: ciência e profissão, [*S.l.*], v. 26, p. 222-245, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006 . Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?lang=pt Acesso em: 17 nov. 2025.

ALMEIDA COSTA, Thais; ARAÚJO, Wesley. B.; JUREMA PONCE, Branca. Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares: Social justice and curricular justice: theoretical connections for analysis and proposition of curricular policies and practices. **Revista Cocar**, [*S. l.*], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6452 . Acesso em: 10 fev. 2026.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Grupo A, 2002.

BOCK, Ana Mêrces Bahia; PERDIGÃO, Solange Alves; KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. Desigualdade social e a leitura sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia *et al*. (org.). **Psicologia sócio-histórica**: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: EDUC / PIPEq, 2022. p. 45-62.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde [CNS]. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view . Acesso em: 20 maio 2023.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; FETZNER, Andréa Rosana; TORRES SANTOME, Jurjo. Por uma escola inclusiva e democrática. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 20, n. 1, p. 14-39, jan. 2022 . DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p14-39 Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000100014&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 10 fev. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?lang=pt . Acesso em: 20 nov. 2024.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 02 set. 2024.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação** - Abordagens Qualitativas, 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

PESCE, Marly Kruger de; VOIGT, Jane Mery Richter; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Abordagem qualitativa em pesquisas educacionais: uma perspectiva sócio-histórica. **Revista Intersaberes**, [*S. l.*], v. 17, n. 40, p. 26-39, 2022. DOI: https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2273 . Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2273 . Acesso em: 02 set. 2024.

PONCE, Branca Jurema. O currículo escolar e os desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *In:* PONCE, Branca Jurema; COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley B. **Justiça Curricular**: por uma educação escolar comprometida com a justiça social. Curitiba: Editora Dialética, 2023. p. 110-125.

SANCHES, Emilia C. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

SOARES, Júlio Ribeiro; BOCK, Ana Mercês Bahia; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. A. Impactos da pandemia da covid-19 na educação básica: a questão do fracasso escolar. **Educação**, [*S. l.*], v. 48, n. 1, p. e130/1–25, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644485155 . Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/85155 . Acesso em: 9 nov. 2024.

Sobre as autoras

Evelise Miranda Thomaselli Teichert.
Mestre em Educação, pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Professora da rede municipal de Araquari, SC. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE). Bolsista PICPG (Univille), Joinville, Santa Catarina.
Contribuição de autoria: investigação, metodologia, validação, redação, escrita.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2532134366751028

Jane Mery Richter Voigt
Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente na Universidade da Região de Joinville (Univille). Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE/ Univille), Joinville, Santa Catarina.
Contribuição de autoria: conceituação, análise formal supervisão, validação, redação e escrita.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8014975082797133

Rosana Mara Koerner.
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Docente na Universidade da Região de Joinville (Univille). Pesquisadora membro do Grupo de Estudos Leituras e Escritas em Práticas Educativas (Univille), Joinville, Santa Catarina.
Contribuição de autoria: conceituação, análise formal, supervisão, validação, redação e escrita.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8682554292409576

Como referenciar
TEICHERT, Evelise Miranda Thomaselli; VOIGT, Jane Mery Richter; KOERNER, Rosana Mara. Significações docentes sobre as práticas de recuperação de aprendizagens. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e17404, 2026. DOI: 10.22481/praxisedu.v22i53.17404