

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL

Carine Pistoia Guimarães

**APRENDIZAGEM E PANDEMIA:**  
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS  
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Santa Maria/RS  
2023

Carine Pistoia Guimarães

**APRENDIZAGEM E PANDEMIA:  
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS  
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréa Forgiarini Cecchin

Santa Maria, RS  
2023

Guimarães, Carine Pistoia  
APRENDIZAGEM E PANDEMIA: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE  
AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
/ Carine Pistoia Guimarães.- 2023.  
160 p.; 30 cm

Orientadora: Andréa Forgiarini Cecchin  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Aprendizagem. 2. Políticas de Avaliação. 3.  
Pandemia. 4. Agenda 2030 I. Cecchin, Andréa Forgiarini  
II. Título.

Carine Pistoia Guimarães

**APRENDIZAGEM E PANDEMIA:  
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS  
NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 07 de novembro de 2023:

---

**Andréa Forgiarini Cecchin, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
**(Presidente, Orientadora)**

---

**Vanessa dos Santos Nogueira, Dr<sup>a</sup>. (SOBRESP)**

---

**Débora Ortiz de Leão, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023

*Aos meus pais e ao meu esposo, com  
carinho!*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por ter chegado até aqui, após dois anos incansáveis de estudo e muita dedicação, agradeço as bênçãos de toda uma vida, recheada de pessoas incríveis ao meu lado. Sem elas, a caminhada seria impossível.

Agradeço pelos desafios, apesar de nem sempre achar que seria capaz de superar, porém, Deus na sua infinita magnitude e bondade me agraciou com uma vida de luz, sabedoria e força de vontade.

Um agradecimento especial à professora Dr<sup>a</sup> Andréa Forgiarini Cecchin, que acolheu a mim e a minha pesquisa, estando ao meu lado durante essa caminhada, pelo estímulo, disponibilidade, paciência e por toda a atenção.

A minha família, principalmente ao meu esposo, Jeferson de Oliveira Dias, por todo apoio e compreensão.

Aos meus pais, Ademar dos Santos Guimarães e Maria Antonieta Pistoia Guimarães, pelos ensinamentos de uma vida toda, e principalmente pela pessoa que me tornei, seguindo o exemplo de vocês dois.

Gratidão aos colegas do grupo de pesquisa Interfaces/CNPq, incentivadores e companheiros de jornada acadêmica, pessoas especiais que me motivaram e participaram dessa conquista.

Às professoras da banca avaliadora, pela disponibilidade e relevantes contribuições para a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional, por me oportunizar esta formação e aceitar minha pesquisa, contribuindo significativamente para minha formação.

Enfim, gratidão a todos àqueles que fazem parte da minha vida e que são essenciais para que eu me torne cada dia uma pessoa melhor.

*A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a  
preparação para a vida, é a própria vida.*

*(John Dewey)*

## RESUMO

### APRENDIZAGEM E PANDEMIA: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Carine Pistoia Guimarães  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dra. Andréa Forgiarini Cecchin

Este estudo vincula-se ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, e ao Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade (INTERFACES/CNPq). Busca compreender o movimento constitutivo das políticas implementadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no retorno das aulas pós-pandemia. Como referencial, apresenta os marcos teóricos e legais das políticas de avaliação promovidas no estado e traz elementos importantes para o debate sobre a aprendizagem dos estudantes pós-pandemia. O estudo possui abordagem qualitativa e é um estudo de caso. Para análise das políticas de avaliação implementadas em nível federal e estadual, foi imprescindível uma pesquisa documental. Para os instrumentos da pesquisa optou-se por: entrevistas semiestruturadas; observação e diário de bordo. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva, de onde emergiram as seguintes categorias: As ações do governo gaúcho para avaliar os estudantes pós-pandemia sob o prisma das educadoras, onde se destaca a importância de conhecer as políticas públicas que balizam as avaliações promovidas pelo governo do estado no retorno à presencialidade, bem como, apresenta o conhecimento e as percepções das educadoras em relação às políticas ali promovidas; Contexto escolar pós-pandêmico e estratégias para o ensino aprendizagem alinhadas à BNCC<sub>1</sub>, que apresenta o cenário escolar pós-pandemia, as dificuldades enfrentadas e procura identificar as estratégias para desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC; e Perspectivas da Agenda 2030 e ODS 4: desafios das educadoras, em que se busca elucidar como as políticas públicas propostas pelo governo se alinham com o ODS 4, da Agenda 2030, no que diz respeito à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos. O produto da pesquisa foi um Ateliê de Aprendizagem em uma escola estadual para oportunizar aos estudantes um espaço de ressignificação dos saberes que deixaram de ser desenvolvidos durante a pandemia. Conclui-se que há um distanciamento entre docentes e governo estadual em relação às dificuldades apresentadas pelos estudantes pós-pandemia e, assim, faltam processos de formação continuada para estreitar esses laços e juntos construir uma educação mais inclusiva, eficiente e de qualidade. O estabelecimento deste diálogo tornaria possível o desenvolvimento de ações em prol do estudante, rumo ao cumprimento das intenções do ODS 4, referente às metas para a Educação.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Políticas de Avaliação. Pandemia. Agenda 2030.



## ABSTRACT

### **LEARNING AND PANDEMIC: ANALYSIS OF IMPLEMENTED EVALUATION POLICIES IN THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL**

AUTHOR: Carine Pistoia Guimarães  
ADVISOR: Andréa Forgiarini Cecchin

This study is linked to the Professional Master's Degree in Public Policies and Educational Management from the Federal University of Santa Maria, in the line of research on Basic and Higher Education Policies and Management, and to the Study Group on Education, Technologies and Society (INTERFACES/ CNPq). It seeks to understand the constitutive movement of the implemented policies by the government of the State of Rio Grande do Sul to evaluate the performance of students in the first cycle of Elementary School upon returning to post-pandemic classes. As a reference, it presents the theoretical and legal frameworks of the promoted assessment policies in the state and brings important elements to the debate about post-pandemic student learning. It was chosen a case study in a qualitative perspective. To analyze the evaluation policies implemented at federal and state level, documentary research was essential. For the research instruments, the following were chosen: semi-structured interviews; observation and logbook. The data was analyzed through Discursive Textual Analysis, from which the following categories emerged: The actions of the government of Rio Grande do Sul to evaluate post-pandemic students from the perspective of educators, where the importance of knowing the public policies that guide the evaluations promoted by the state government in the return to face-to-face education is highlighted, as well as presenting the knowledge and educators' perceptions regarding the promoted policies there; Post-pandemic school context and strategies for teaching and learning aligned with the BNCC, which presents the post-pandemic school scenario, the difficulties faced and seeks to identify strategies to develop a learning process for children in the first year of Elementary School aligned with the skills and competencies provided for the BNCC; and Perspectives of the 2030 Agenda and SDG 4: educators challenges, which seeks to elucidate how the public policies proposed by the government align with SDG 4, of the 2030 Agenda, regarding to ensure equitable and quality learning for all. The product of the research was a Learning Workshop in a state school to provide to the students a space to reframe knowledge that was no longer developed during the pandemic. It is concluded that there is a distance between teachers and the state government in relation to the difficulties presented by post-pandemic students, therefore, there is a lack of continuing education processes to strengthen these ties and together build a more inclusive, efficient, and quality education. This dialogue would make it possible to develop actions in favor of the student, towards achieving the goals of SDG 4, referring to the goals for Education.

**Keywords:** Agenda 2030. Assessment Policies. Learning. Pandemic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea da EEEB Augusto Ruschi. ....	30
Figura 2 - Augusto Ruschi – Patrono da Ecologia no Brasil.....	31
Figura 3 - Metas do ODS 4 que mais se aproximam da pesquisa. ....	67
Figura 4 - Ilustração referente à configuração conselho de classe escola Augusto Ruschi. ....	73
Figura 5 - Ilustração do roteiro da análise .....	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de amarração da pesquisa .....	28
Quadro 2 - Fontes de informação da pesquisa. ....	32
Quadro 3 - Protocolo da pesquisa.....	40
Quadro 4 - Fontes e instrumentos para responder às questões da pesquisa .....	42
Quadro 5 - Referencial das pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações. .....	48
Quadro 8 - Exemplificação do processo de categorização resultante das entrevistas. .....	76
Quadro 9 - Processo de categorização resultante do diário de bordo.....	77
Quadro 10 - Conjunto de categorias finais resultantes da ATD selecionadas para o desenvolvimento dos metatextos. ....	78

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações
BH	Belo Horizonte
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Apoio à Educação à Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CE	Ceará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
COVID	Corona Vírus Disease
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CRENB	Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante
DF	Distrito Federal
EEEB	Escola Estadual de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPG	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educativa
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul

SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar
SC	Santa Catarina
Seduc/RS	Secretária de Educação do Estado do RS
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME	Sistema Municipal de Ensino
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIPAN	União Pan-Americana de Ensino
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Urcamp	Universidade da Região da Campanha

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1	PERCURSOS DA CAMINHADA PROFISSIONAL .....	14
1.2	A PERSPECTIVA AVALIATIVA IMPLEMENTADA NO RIO GRANDE DO SUL NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO .....	18
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>24</b>
2.1	A ABORDAGEM DE PESQUISA.....	24
2.2	DESENHO DA PESQUISA.....	27
2.3	SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO .....	29
<b>2.3.1</b>	<b>Delimitação do caso .....</b>	<b>29</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Definição dos instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Escolha do procedimento de análise dos dados.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3.4</b>	<b>Elaboração do protocolo de pesquisa .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3.5</b>	<b>Realização das Entrevistas.....</b>	<b>40</b>
<b>2.3.6</b>	<b>Análise Documental das Políticas de Avaliação.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO .....</b>	<b>47</b>
3.1	BREVE REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TEMA .....	47
3.2	CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA....	54
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA A NÍVEL FEDERAL E ESTADUAL.....	55
3.4	PERCURSOS DA APRENDIZAGEM, POLÍTICAS CURRICULARES E CURRÍCULO: MUDANÇAS NECESSÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR PÓS-PANDEMIA .....	62
3.5	A GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS: A AGENDA 2030 E O ODS 4 NO PÓS-PANDEMIA .....	66
3.6	A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA BNCC E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA AUGUSTO RUSCHI.....	69
<b>4</b>	<b>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL APÓS RETORNO PRESENCIAL: RESULTADOS E DISCUSSÕES. ....</b>	<b>74</b>
4.1	AS AÇÕES DO GOVERNO GAÚCHO PARA AVALIAR OS ESTUDANTES PÓS-PANDEMIA SOB O PRISMA DAS EDUCADORAS.....	82

4.2	CONTEXTO-ESCOLAR PÓS-PANDÊMICO E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM ALINHADAS À BNCC.....	90
4.3	PERSPECTIVAS DA AGENDA 2030 E ODS 4: DESAFIOS DAS EDUCADORAS .....	95
<b>5</b>	<b>PRODUTO DA PESQUISA: ATELIÊ DE APRENDIZAGEM PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>100</b>
5.1	O QUE É UM ATELIÊ DE APRENDIZAGEM? .....	100
5.2	POR QUE PARA O PRIMEIRO CICLO? .....	101
5.3	METODOLOGIA DE TRABALHO NO ATELIÊ <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
5.4	A ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DO ATELIÊ .....	103
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE C - PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO RESULTANTE DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE D - PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO RESULTANTE DO DIÁRIO DE BORDO .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE E - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE F - QUADRO DO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DO DIÁRIO DE BORDO .....</b>	<b>148</b>
	<b>ANEXO A – COMPROVAÇÃO DE VÍNCULO E ACEITE DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO .....</b>	<b>157</b>
	<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>158</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar este estudo, é importante esclarecer como foi estruturada a primeira parte da escrita. Dessa forma, torna-se pertinente, antes de apresentar a temática pesquisada, discorrer um pouco a respeito de minha<sup>1</sup> trajetória pessoal e profissional para que o leitor entenda em que momento elas se entrecruzam. É a partir daí que passo para a segunda parte desta introdução, quando apresento os motivos que me levaram a optar por este assunto, trazendo um pouco sobre o contexto do estudo, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, apresentando as questões que norteiam a investigação e seus objetivos.

### 1.1 PERCURSOS DA CAMINHADA PROFISSIONAL

Minha trajetória profissional é de uma professora que transitou durante quase duas décadas entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação Superior, indo da realidade da instituição privada à rede pública, onde até o momento atuo. Ao longo desse período, acompanhei mudanças importantes no sistema educacional brasileiro, mas jamais imaginei experienciando o que acabamos vivendo nos últimos anos: a pandemia causada pela covid-19, que nos obrigou, por muito tempo, a manter as escolas fechadas.

Ao retomar minha história, percebo que minha escolha profissional iniciou ainda na infância, quando brincava de dar aulas imitando minha mãe, professora. Já na fase adulta, em março de 1997, ingressei no curso de magistério do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac. Nesse período, vivenciei como era o processo de avaliação nas escolas e refleti sobre como foi minha caminhada escolar.

Dessa época, infelizmente só recordo pontos negativos. Minha experiência como estudante foi baseada na ideia que alguns professores tinham de que a avaliação escolar era feita somente para verificar se os estudantes conseguiam memorizar os conteúdos ministrados em sala de aula e constantes na matriz curricular. Não parecia haver preocupação se os alunos aprendiam, o que acontecia é que somente decorávamos o conteúdo, para reproduzir de forma automática na

---

<sup>1</sup> Por se tratar de considerações a respeito da autora desta dissertação, utilizou-se nesta introdução a 1º pessoa do singular.



avaliação. Aos poucos, fui aprofundando meu olhar sobre o assunto e percebi que realmente precisava fazer diferente do que tinha vivido nesse período. É com tristeza que percebo, ao observar o meu entorno hoje, que a metodologia de avaliação não mudou muito em relação ao passado. Ainda precisa ser repensada a ideia de punição que é vinculada à concepção de avaliação, presente nas escolas que fazem uso da “educação tradicional”. Porém, percebo que a realidade vem se modificando, muitos paradigmas estão sendo quebrados.

Destaco aqui a importante concepção de Libâneo (2006, p. 195), para o qual

a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

A temática envolvendo a avaliação escolar está presente nas minhas inquietações como profissional da educação, pois entendo, assim como Libâneo, que avaliar não se resume somente a quantificar, mas, sim, qualificar o fazer pedagógico, tanto o meu, como do estudante. Logo, desde o início de minha trajetória de formação, visava me qualificar para fazer parte da mudança de percepção sobre avaliação escolar que impera nas escolas.

Meu primeiro desafio na área da educação foi pleitear uma bolsa de estudo destinada a estudantes que pertenciam ao Programa de Estágios pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Assim, no segundo ano de magistério, iniciei o estágio como monitora da *Balão Mágico Pré-Escola*, onde anos depois me tornei professora regente e coordenadora pedagógica. O início da carreira docente constituiu-se em um momento ímpar em minha vida profissional, afinal, esta foi a escolha que elenquei como prioritária, como opção de exercício profissional na área da educação.

Em 2002, após o término do Magistério, ingressei no curso de Pedagogia, pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp), Campus São Borja, o qual finalizei em 2006. O período da faculdade foi, sem dúvida, um momento de muitas aprendizagens e descobertas.

Nessa direção, em relação a estar em permanente formação, Freire (2001, p. 72) destaca que

a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

Ao concluir a graduação, em 2007, iniciei uma especialização em Docência do Ensino Superior, na Universidade Tecnológica Nacional, na Argentina. Nesse período, morava na cidade de São Borja e, por ser uma cidade muito pequena e com poucas demandas em curso de Pós-Graduação, precisei recorrer à outra localidade para me qualificar. O curso me despertou o interesse e o encanto pela docência superior, um nível que até então só conhecia como estudante.

Em 2009, tive a oportunidade de participar de um processo seletivo da Faculdade de Ciências Aplicadas, mantida pela União Pan-Americana de Ensino (UNIPAN), na cidade de Cascavel, no Paraná (PR), e ingressei como docente dessa instituição de ensino. Atuei na UNIPAN durante aquele ano, ministrando aulas de Didática – no curso de Artes Visuais; de Antropologia – no curso de Psicologia; de Projeto de Gestão da Educação Infantil, de Projeto de Tecnologia Educacional e de Princípios e Métodos de Gestão, no curso de Pedagogia. Foi um ano de muito aprendizado, descobertas e amor à profissão, experiência significativa como formadora de acadêmicos da área da Educação. Porém, por motivos familiares, precisei retornar no final do ano para minha cidade natal, Santa Maria-RS, onde necessitei reiniciar do zero minha vida profissional.

No ano de 2010, em Santa Maria, sem emprego, o primeiro lugar que levei meu currículo foi na escola onde já havia trabalhado, na *Balão Mágico Pré-Escola*. Fui admitida como professora, com 20 horas semanais, em uma turma de Pré-B, e como supervisora educacional, com mais 20 horas semanais, até 16 de agosto de 2012. Após, fui selecionada para cumprir contrato emergencial na rede estadual de educação, assumindo a coordenação pedagógica da Escola Estadual de Educação Básica (EEEB) Augusto Ruschi até o ano de 2015. Neste ano, participei do concurso do magistério público estadual para o cargo de professora, sendo nomeada para exercer a vaga em 2018 em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental na mesma instituição de ensino.

Durante o período de 2014 a 2016, no turno da noite, exerci, pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), tutoria presencial dos cursos Técnicos direcionados ao

segmento do pró-funcionário. Este foi outro momento importante da minha trajetória profissional, pois pude conviver com diversas linhas de trabalho e diversificados profissionais, além de me aprofundar e qualificar por meio do programa de formação dos “colaboradores” do IFFar.

Como coordenadora pedagógica da EEEB Augusto Ruschi, tive a oportunidade de participar de várias formações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação e, como docente de primeiro ano, participei do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2017, fui convidada para ser Orientadora do PNAIC, onde desenvolvi atividades ao longo do ano, obtendo bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Durante esse período em que estive à frente como formadora de professores, pude perceber a angústia dos docentes em relação às dificuldades enfrentadas com seus alunos e à insegurança frente às avaliações que realizavam, bem como, a resistência apresentada por alguns no que se refere à inovação e ao olhar individualizado.

Entretanto, procurei desenvolver um trabalho pautado na inserção e aplicação de diversos recursos, visto que a formação proposta pelo PNAIC centralizava-se em temáticas ligadas aos conceitos de formação continuada, as concepções de alfabetização e letramento, além da trajetória de profissionalização docente. O processo de formação se estendeu por meio de acompanhamento do trabalho realizado pelos professores alfabetizadores, mediante diferentes tarefas, relatórios, entre outros, que foram repassados à coordenação local do programa.

Em 30 de julho de 2018, fui nomeada para atuar na Rede Municipal de Educação, onde atuei em uma turma de Pré-A na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pinheiro Machado. Estava cada vez mais envolvida com minha profissão e percebendo a necessidade de ir além, em busca por conhecimento permeado por diversas áreas de estudos.

Assim, ao longo da minha vida acadêmica, e mediante o trabalho como professora e coordenadora pedagógica, sempre procurei me especializar e me qualificar com os cursos ofertados pela mantenedora, além de realizar outros cursos, oficinas, palestras, etc. Fiz diversas especializações, dentre elas: Especialização em Organização Pedagógica da Escola: Supervisão Escolar, concluído em 2013 pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER); Especialização em Mídias da Educação, concluído em 2015, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialização em Educação de Jovens e Adultos, concluído em 2016, pela

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Especialização em Educação à Distância: Gestão e Tutoria, concluído em 2017, pela Unioeste; Especialização em Orientação Educacional, concluído em 2017, pela Faculdade São Luís e Especialização em Educação Infantil: Práticas Pedagógicas, concluído em 2020, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Cada especialização foi um momento de mais descobertas, apropriações, aprendizagens e inovação.

Da mesma forma que os cursos modificam e enriquecem a vivência como professora, o ingresso no Programa do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na UFSM, possibilitou aprendizagens que aprimoraram meu trabalho pedagógico e abriram a possibilidade de pensar e refletir sobre o quanto somos seres em construção e o quanto é necessário o fazer docente alicerçado na formação continuada de professores.

Vive-se um novo momento no campo educacional, um momento pós-pandemia, pós-ensino remoto, encarando um estudante diferente, com um olhar mais sensível sobre o todo. Logo, é necessário inovar a prática profissional, com um olhar mais humano e individualizado, com uma sala de aula de qualidade na Educação, mesmo diante de tantos desafios.

Nesse sentido, a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional me capacitou e proporcionou uma formação continuada significativa, permitindo mediar e auxiliar de forma diferenciada no contexto escolar em uma das escolas que atuo, a que escolhi para realizar esta pesquisa: a EEEB Augusto Ruschi. Assim, as leituras, discussões, disciplinas cursadas, enfim, todas as experiências adquiridas no mestrado me ampararam para que eu pudesse, a partir de uma análise do contexto pós-pandêmico, firmado nas políticas públicas de avaliação diagnóstica implantada pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, verificar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo, após o retorno das aulas presenciais e propor estratégias para se trabalhar a defasagem da aprendizagem dos estudantes.

## 1.2 A PERSPECTIVA AVALIATIVA IMPLEMENTADA NO RIO GRANDE DO SUL NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

Os questionamentos e inquietações acima referenciados estiveram presentes no interesse em estudar e pesquisar as ações implementadas pelo governo do

estado do Rio Grande do Sul, para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no retorno das aulas pós-pandemia, para então, a partir da base de análise, verificar as fragilidades e proporcionar aos estudantes um ateliê de aprendizagem.

Segundo Silva (2008, p. 92), “[...] a avaliação de políticas de programas sociais é uma prática coletiva cujos resultados devem servir para mudança”. As transformações que ocorrem por meio das políticas públicas de avaliação e as rupturas do ensino presencial buscam no contexto educacional nova alternativa de como qualificar o trabalho docente para fomentar reflexões e estudos sobre a aprendizagem do estudante e as dificuldades que foram intensificadas durante a pandemia da covid-19.

Nesse sentido, a temática de estudos apresentada teve como foco uma pesquisa sobre as políticas públicas de avaliação implantadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no período conhecido como pós-pandêmico, visando discutir os resultados e propor alternativas para mitigar as possíveis fragilidades de aprendizagem dos estudantes.

A pandemia causada pelo coronavírus reacendeu uma antiga discussão acerca da avaliação escolar e das dificuldades de aprendizagem, alavancando a necessidade de buscar elementos essenciais para a construção da aprendizagem dos estudantes, principalmente, após dois anos de isolamento e de ensino remoto. Entendemos que analisar as políticas públicas de avaliação implantadas no retorno presencial e fazer reflexões a respeito delas são fatores importantes para verificação do nível de aprendizagem em que os estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental se encontram.

Estamos vivendo um momento novo na educação, momento de superar e reinventar o ato pedagógico, construir estratégias que sanem as defasagens na aprendizagem dos estudantes, estimule a autonomia, proporcione novas descobertas e novas aprendizagens, viabilizando construir sua aprendizagem nas trocas e relações para compreensão do presente e busca de novos conhecimentos para o futuro.

Desta forma, a investigação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/UFSM na Linha de Pesquisa LP1 pretendeu responder o seguinte problema de pesquisa: **Quais ações foram implementadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do**

### **primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia?**

Assim, como objetivo geral deste estudo, surgiu a necessidade de **compreender o movimento constitutivo das políticas implementadas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no retorno das aulas pós-pandemia**, visando discutir os resultados e propor alternativas para suprir as fragilidades de aprendizagem pós-pandemia.

Nesse sentido, a pesquisa destacou as políticas públicas de avaliação implementadas no estado do Rio Grande do Sul, visto que a pandemia da covid-19 impossibilitou muitos estudantes de estarem presencialmente na escola, o que ocasionou dificuldades, pois várias famílias não tinham tempo, estrutura física e digital ou conhecimento para auxiliar seus filhos.

Para uma melhor sistematização, a problemática se desdobrou em questões de pesquisa. Em primeiro lugar, pretendeu-se entender **quais foram as políticas públicas de avaliação da aprendizagem escolar promovidas pelo governo do estado no retorno à presencialidade?** O objetivo aqui foi **identificar quais foram as políticas públicas que balizavam as avaliações da aprendizagem escolar implementadas pelo governo estadual no retorno às aulas presenciais**. A intenção foi a realização de um mapeamento das políticas implementadas pela Secretaria de Educação do Estado do RS (Seduc/RS).

Outra questão norteadora deste estudo foi: **qual a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental após o retorno presencial?** Atualmente, trabalho como professora regente de uma turma de alfabetização na EEEB Augusto Ruschi, que vivenciei a transição do ensino remoto/híbrido/presencial: o desafio da alfabetização pós-pandemia na prática. Essa percepção vem da vivência diária de sala de aula com os discentes e das angústias compartilhadas pelo grupo de professores da escola, que relatam suas inquietações em relação àquilo que de fato os estudantes aprenderam durante o período de isolamento. Existe uma preocupação dos docentes sobre as aprendizagens não consolidadas durante o período pandêmico, o que pode e deve ser feito para a recomposição das aprendizagens. Com isso, surgiu o objetivo de **analisar a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental após o retorno presencial**.

Outro desdobramento do problema de pesquisa foi a seguinte questão: **Quais**

**são as estratégias para desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental alinhado às habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?** Parte do entendimento de que é fundamental que o docente esteja preparado para utilizar novos recursos no processo escolar, adequando-se e superando os desafios encontrados, a fim de proporcionar aos estudantes um ensino de qualidade, assim atendendo às dificuldades e habilidades dos mesmos. O que se pretendeu, então, foi **identificar estratégias para desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC.**

**Como as políticas públicas propostas pelo governo se alinham com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), da Agenda 2030, no que diz respeito à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos os seres humanos?** Esta foi outra questão norteadora deste estudo. Considerando a inserção desta pesquisa no Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade – INTERFACES/CNPq, que realiza uma investigação sobre a educação brasileira frente às diretrizes políticas globais para o desenvolvimento sustentável, especialmente nos estudos sobre a Agenda 2030, julgamos pertinente focar no ODS 4 e elaborar o seguinte objetivo específico: **Verificar se as políticas públicas propostas pelo governo se alinham com a ODS 4, da Agenda 2030, no que diz respeito à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos os seres humanos.** Para dar conta desse objetivo, analisou-se tanto os documentos das políticas de avaliação implementadas pelo estado do RS, quanto documentos produzidos pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) para o período pós-pandemia. Documentos estes que analisaram os reflexos do isolamento social e sugerem ações para garantir o acesso e minimizar a exclusão dos sujeitos que ficaram à mercê da escola durante a pandemia.

É preciso considerar que o momento em que se vive é novo e diferente do cenário que tínhamos na escola antes da pandemia da covid-19. Houve uma transformação e é necessária uma readequação das práticas que possa contemplar as mudanças ocorridas. Faz-se urgente que essa adaptação seja realizada por meio de um viés lúdico e eficaz, capaz de transformar as dificuldades em superação e proporcionar aprendizagens significativas. Nesse processo, recomenda-se respeitar os tempos e limites de cada estudante, considerando que a alfabetização é

promovida positivamente quando oportunizamos espaços onde estes possam agregar divertimento, prazer e conhecimento ao seu processo de aprendizagem.

Diante disso, vislumbrou-se a construção desses saberes por meio da proposta de um ateliê de aprendizagem, do qual os estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental participariam semanalmente. As atividades do ateliê seriam realizadas na perspectiva de um desenvolvimento eficaz através de situações de aprendizagem prazerosas e que oportunizem a construção do conhecimento. Tudo isso com o intuito de que as fragilidades sejam efetivamente sanadas e as atividades desenvolvidas no ateliê possam proporcionar o que a ausência do ensino presencial por ventura deixou de consolidar da aprendizagem. Nasceu, assim, o último objetivo específico deste estudo, relacionado ao produto da pesquisa: **Propor um Ateliê de Aprendizagem na escola de educação básica para oportunizar aos estudantes um espaço de ressignificação dos saberes que deixaram de ser desenvolvidos durante a pandemia.**

Perante o exposto, faz-se importante esclarecer que a presente dissertação está estruturada da seguinte forma: além desta introdução, ela divide-se em outros 5 capítulos. O capítulo 2 apresenta detalhadamente o percurso metodológico percorrido, ou seja, a abordagem, o desenho da pesquisa e a sistematização do estudo de caso. Uma revisão da literatura foi apresentada no capítulo 3, intitulado “Percurso Teórico”, dividindo-se em outros 5 subcapítulos: o 3.1 nomeado “Breve revisão de literatura sobre o tema”, que discorre a respeito da realização de uma pesquisa de revisão de literatura em teses e dissertações, tendo como objetivo identificar produções sobre temáticas referentes às políticas públicas educacionais implementadas a nível nacional para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O item 3.2 traz informações sobre o contexto escolar durante a pandemia e pós-pandemia da covid-19. O 3.3 apresenta algumas concepções, perspectivas e reflexões a respeito das políticas públicas de avaliação da aprendizagem da Educação Básica a nível federal e estadual. Já algumas informações referentes aos percursos de aprendizagem, políticas curriculares e currículo são trazidas em 3.4. O subcapítulo 3.5 aborda questões relacionadas à garantia de uma educação de qualidade para todos sob a perspectiva da Agenda 2030, mais especificamente do ODS 4. E em 3.6 Apresenta-se a avaliação na perspectiva da BNCC e descreve-se como se dá sua implementação na escola Augusto Ruschi.

A divisão desta dissertação segue com o capítulo 4, intitulado “Avaliação da



aprendizagem dos estudantes do 1º ciclo do Ensino Fundamental após o retorno presencial: resultados e discussões”, que demonstra como foi realizado o processo de categorização na pesquisa. Este é subdividido em outros 3 subcapítulos: o 4.1, que se refere às ações do governo gaúcho para avaliar os estudantes pós-pandemia sob o prisma das educadoras. O 4.2, que discorre sobre o contexto-escolar pós-pandêmico e as estratégias para o ensino aprendizagem alinhadas à BNCC e o 4.3, que destaca os desafios das educadoras em relação a atender às perspectivas da Agenda 2030 e o ODS 4. Já o capítulo 5 apresenta o produto da pesquisa, isto é, o ateliê de aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Por fim, o capítulo de considerações finais encerra a presente dissertação.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 A ABORDAGEM DE PESQUISA

A abordagem metodológica utilizada neste estudo é a qualitativa, que, conforme Flick (2009, p. 20), pode ser justificada em razão de que “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”. Nesse caso, o autor nos chama a atenção sobre os pesquisadores, quando estes utilizam as metodologias dedutivas tradicionais, obtidas a partir de modelos teóricos e testadas em evidências empíricas, e se deparam com a diferenciação dos objetos, em mudança acelerada, ficando cada vez mais obrigados a utilizar estratégias indutivas. Contudo, o autor ressalta que isso não significa desconsiderar a influência dos demais conhecimentos metodológicos. Na visão de Silva (2005, p. 142), essa abordagem qualitativa “[...] se refere ao conhecimento ‘de dentro’, da essência, através do entendimento de intenções e do uso da empatia.”

A pesquisa ainda caracteriza-se como pesquisa exploratória sob a ótica de um estudo de caso, considerando um cenário que apresenta uma fronteira evidente entre o objeto e o contexto da pesquisa (YIN, 2001). Além disso, constitui-se como uma pesquisa do tipo aplicada e implicada, pois pretende, a partir do estudo do cotidiano do pesquisador, propor melhorias para sua prática.

Minayo (2007, p. 10) esclarece que “[...] as metodologias de pesquisa qualitativa são [...] capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais [...]”. Para Severino (2007), a pesquisa qualitativa é um conjunto de metodologias de diversas referências epistemológicas e busca levantar, de forma clara, as questões a serem investigadas. O que orienta a pesquisa qualitativa são as ideias centrais, com aspectos essenciais, como, por exemplo, a escolha adequada dos métodos e abordagens, a análise de diferentes perspectivas e a reflexão por parte do pesquisador a respeito de suas pesquisas.

Portanto, o estudo se baseia no estudo de caso, que é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos da realidade pesquisada, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos

atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se como um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos do objeto de estudo (YIN, 2001).

Para o desenvolvimento de um estudo de caso, Yin (2001), apresenta oito etapas: elaboração do problema de pesquisa; delimitação do caso; levantamento bibliográfico, definição dos instrumentos de coleta de dados, desenvolvimento do estudo de caso, elaboração do protocolo de pesquisa, desenvolvimento do protocolo de pesquisa e a escrita do relatório final.

Logo, a primeira etapa deste estudo correspondeu à elaboração do problema de pesquisa. Quanto a esta fase, Gil (2002, p. 138) afirma que “em relação aos estudos de caso, importante cuidado nessa etapa consiste em garantir que o problema formulado seja passível de verificação por meio desse tipo de delineamento”.

Na segunda etapa, delimitou-se o caso (melhor detalhado no item 2.2.1). Nesta fase considera-se que “a importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

O passo seguinte, a terceira etapa, consistiu no levantamento bibliográfico da temática de pesquisa “a bibliografia, se necessário, sempre poderá ser melhorada posteriormente com novas citações, mas, de um modo geral, as principais citações serão tratadas durante a revisão de literatura do caso” (YIN, 2001, p. 175). Esta etapa da pesquisa foi elaborada por meio de uma revisão de literatura baseada em pesquisas realizadas em periódicos, livros e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A revisão de literatura está apresentada no subcapítulo 3.1 da presente pesquisa, intitulado “Breve Revisão de Literatura sobre o Tema”.

A quarta fase da pesquisa, caracterizada como estudo de caso, compreendeu a definição dos instrumentos de coleta de dados. Quanto a esta etapa, Gil (2002) afirma que, no estudo de caso, sempre são utilizadas mais de uma técnica. “Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos” (GIL, 2002, p. 140). Os instrumentos de coleta de dados para o desenvolvimento desta pesquisa foram diversificados (análise documental,

entrevistas semiestruturadas, diário de bordo) e descritos de modo detalhado no item 2.3.2.

Para o desenvolvimento do estudo de caso, a quinta etapa configurou-se com a escolha do procedimento de análise dos dados coletados. Nesse sentido, o procedimento utilizado para análise dos dados coletados para esta pesquisa foi a Análise Textual Discursiva (ATD), explicitado no item 2.3.3. No capítulo 4, aprofunda-se a respeito deste procedimento de análise de dados, apresentando os resultados da ATD das entrevistas com as professoras participantes deste estudo, bem como, os resultados da ATD das informações registradas no diário de bordo.

A sexta fase da pesquisa correspondeu à elaboração do protocolo de pesquisa. Em relação a esta etapa, Yin (2001, p. 89) afirma que “um protocolo para o estudo de caso é mais do que um instrumento. O protocolo contém o instrumento, mas também contém os procedimentos e as regras gerais que deveriam ser seguidas ao se utilizar o instrumento”. Destaca-se que, nesta pesquisa, o desenvolvimento do protocolo de pesquisa apresenta também a proposição de produto da pesquisa. Os procedimentos da elaboração do protocolo desta pesquisa estão apresentados no item 2.3.4.

A sétima fase do desenvolvimento do estudo de caso destina-se ao desenvolvimento do protocolo de pesquisa. Segundo Yin (2001, p. 89-91), considera-se que o protocolo deve apresentar as seguintes seções:

Uma visão geral do projeto do estudo de caso (objetivos, patrocínios e questões do projeto); procedimentos de campo (credenciais e acesso aos locais do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos); questões do estudo de caso (as questões específicas que o pesquisador deve ter em mente ao coletar os dados, uma planilha para disposição específica dos dados e as fontes em potencial de informações ao se responder cada questão); guia para redação do relatório do estudo de caso (resumo, formato de narrativa e especificação de quaisquer informações bibliográficas e outras documentações).

A última etapa compreende a escrita do relatório final. Considera-se que “os relatórios de estudo de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatório de pesquisa [...]” (ANDRÉ, 1984, p. 52). Essa etapa consistiu na elaboração final da presente pesquisa, ou seja, da dissertação de mestrado intitulada “Aprendizagem e pandemia: Análise das Políticas de avaliação implementadas no Estado do Rio Grande do Sul”.

## 2.2.DESENHO DA PESQUISA

A seguir apresenta-se um quadro com o desenho deste estudo de caso. Ele será detalhadamente contextualizado no decorrer do próximo capítulo. No Quadro 1 pode-se observar a matriz de amarração desta pesquisa.

Quadro 1 - Matriz de amarração da pesquisa

<b>JUSTIFICATIVA DO TEMA DE PESQUISA:</b> A pesquisa busca analisar as políticas de avaliação implementadas no RS visando discutir os resultados e construir estratégias para suprir lacunas deixadas na aprendizagem dos estudantes no período do ensino remoto. Para isso, será organizado um ateliê de aprendizagem.					
<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>REFERÊNCIAS BASILARES</b>
<p>- Quais ações foram implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia?</p>	<p>- Compreender o movimento constitutivo das políticas implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia.</p>	<p>- Quais foram as políticas públicas de avaliação da aprendizagem escolar promovidas pelo governo do estado no retorno à presencialidade?</p> <p>- Qual a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do 1º ciclo do EF após o retorno presencial?</p> <p>- Quais são as estratégias para desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do 1º ciclo do EF alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC?</p> <p>- Como as políticas públicas propostas pelo governo se alinham com o ODS 4, da Agenda 2030, no que diz respeito à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos?</p>	<p>- Identificar quais são as políticas públicas que balizam as avaliações implementadas pelo governo estadual no retorno às aulas presenciais;</p> <p>- Analisar a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental após o retorno presencial;</p> <p>- Identificar estratégias para desenvolver um processo de aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC.</p> <p>- Verificar se as políticas públicas propostas pelo governo se alinham com a ODS 4, da Agenda 2030, referente à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos os seres humanos;</p>	<p>- Abordagem de pesquisa: <b>QUALITATIVA</b></p> <p>- Tipo de pesquisa: <b>ESTUDO DE CASO</b></p> <p>- Contexto e sujeitos de pesquisa: Educadoras e educandos do 1º ciclo do EF da EEEB Augusto Ruschi, Santa Maria – RS;</p> <p>- Técnicas de pesquisa: Revisão de literatura, Pesquisa documental; Entrevistas semiestruturadas e Diário de bordo.</p> <p>- Método de análise de dados: Análise Textual Discursiva;</p> <p>- Aspectos éticos de pesquisa: Termo de Consentimento Livre e esclarecido.</p>	<p>- Principais autores/as relacionados/as à temática de pesquisa;</p> <p>- Políticas públicas e legislação educacional;</p> <p>- BNCC;</p> <p>- Agenda 2030;</p> <p>Descritores:</p> <p>- Aprendizagem 1º ciclo I</p> <p>- Políticas de avaliação no RS</p> <p>- Políticas públicas e legislação educacional.</p> <p>- BNCC</p> <p>- Agenda 2030</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

## 2.3 SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

### 2.3.1 Delimitação do caso

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, localizada na Rua Dr. Paulo da Silva e Souza, S/nº, Bairro Juscelino Kubitschek, na cidade de Santa Maria, com vistas a contribuir na aprendizagem dos estudantes e buscando oferecer alternativas e possibilidades de recuperação das aprendizagens. Os sujeitos do estudo foram quatro professoras (duas do segundo ano e duas do terceiro ano do Ensino Fundamental I) e suas respectivas turmas.

A escola foi fundada no ano de 1980, funciona em três turnos: manhã (1º ao 6º ano do Ensino Fundamental), tarde (7º ao Ensino Médio) e noite (Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA) e conta com 115 professores e 30 funcionários. Tem parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Maria com oferta da Pré-Escola. Possui um privilegiado espaço físico, uma estrutura ampla e moderna, com recursos materiais diversos para o desenvolvimento do trabalho educacional (RIO GRANDE DO SUL, 2023a).

Atualmente, a escola possui 1161 estudantes, distribuídos nos três turnos. No período da manhã, tem 24 turmas com o total de 486 estudantes: 3 de 1º ano, 4 de 2º ano, 5 de 3º ano, 4 de 4º ano, 4 de 5º ano e 4 de 6º ano. No turno da tarde, há 535 estudantes matriculados, divididos em 24 turmas. A distribuição ocorre da seguinte forma: no Ensino Fundamental, 4 de 7º ano, 4 de 8º ano, 4 de 9º ano; no Ensino Médio: 5 turmas do 1º ano, 4 do 2º ano e 2 do 3º ano. Já no turno da noite, atende 140 alunos distribuídos em 4 turmas do Ensino Médio (1 do 1º, 2 do 2º e 1 do 3º ano) e 3 turmas de EJA – Totalidade 7, 8 e 9 do EJA. Na Figura 1, pode-se observar uma vista aérea da escola (RIO GRANDE DO SUL, 2023a).

Figura 1 - Vista aérea da EEEB Augusto Ruschi.



Fonte: Rio Grande do Sul, 2023a, p. 26.

A instituição atende estudantes provenientes de diferentes bairros da zona oeste de Santa Maria-RS, como: Juscelino Kubitschek e Nova Santa Marta. A instituição existe desde 1980, inicialmente funcionando como anexo da Escola Estadual Padre Caetano. A partir do ano de 1982 as aulas foram transferidas para o Salão Comunitário, mas a administração, gestão pedagógica e reuniões ainda aconteciam na Escola Estadual Padre Caetano. A partir do ano de 1985 se instalou nas dependências do atual endereço.

O nome da escola foi escolhido em homenagem a Augusto Ruschi, patrono da Ecologia no Brasil. O ecologista nasceu em Santa Teresa, Rio de Janeiro, em 12 de dezembro de 1915; e faleceu em Vitória, Espírito Santo, em 3 de junho de 1986. Foi um agrônomo, ecologista e naturalista brasileiro e um dos ícones mundiais da proteção ao meio ambiente. Foi membro importante da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisador do Museu Nacional, com vasta produção técnico-científica. Dedicou-se às descobertas, da defesa e estudo das espécies brasileiras, além da visão ecológica baseada na preservação. Na Figura 2, observa-se uma imagem do agrônomo, a mesma encontra-se disponível no PPP da escola.



Figura 2 - Augusto Ruschi – Patrono da Ecologia no Brasil.



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola , PPP, 2014, p.20.

Conforme o PPP escolar (2014), o fazer pedagógico da escola Augusto Ruschi está alicerçado na Educação Ambiental, família e valores. Estes são trabalhados como conhecimentos integrados à totalidade do currículo escolar, buscando qualidade de vida e cidadania. E também, por meio de práticas educativas, busca-se recuperar e preservar o ambiente.

Ainda, segundo o PPP (2014, p.18),

Frente a esta realidade, a Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi visa, por meio de um projeto coletivo, construir sua identidade. Iniciamos uma caminhada onde, na busca dos valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que permitam ao estudante atuar no meio em que vive melhorando sua qualidade de vida.

### 2.3.2 Definição dos instrumentos de coleta de dados

Foram necessários vários momentos para que a pesquisa pudesse ser concretizada, tais como: a revisão de literatura, organização do objetivo, escolha da metodologia que mais se aproximava do objeto de estudo, entre outros. Considerou-se como fontes de informação: sujeitos, documentos e espaços.

No Quadro 2 , vislumbra-se como se definiu as fontes de informação desta

investigação:

Quadro 2 - Fontes de informação da pesquisa.

SUJEITOS	DOCUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores dos anos iniciais: participantes do Primeiro Ciclo – 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos;</li> <li>• Estudantes dos 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPP da escola;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• BNCC;</li> </ul> </li> <li>• Política de Avaliação do Avaliar é Tri;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda 2030;</li> </ul> </li> <li>• Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB);</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A escolha das fontes de informação, referidas no Quadro 2, deu-se a partir do problema da presente pesquisa. Logo, buscou-se por fontes que pudessem responder a pergunta norteadora do estudo e assim apresentar as ações implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia.

Sendo assim, verificou-se que as professoras do primeiro ciclo, bem como, documentos e materiais relacionados à Política de Avaliação “Avaliar é Tri” e ao SAEB são importantes fontes para se chegar às respostas almejadas. Da mesma forma são partes fundamentais desta pesquisa os estudantes dos 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos, também o PPP da escola, documentos e materiais relacionados à BNCC e a Agenda 2030. Todos esses elementos são fontes essenciais para a discussão dos resultados e para a proposição de alternativas para suprir as defasagens na aprendizagem, decorrentes do período pandêmico e as fragilidades identificadas nessa aprendizagem no período pós-pandemia.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram professoras do primeiro ciclo da alfabetização (quatro professoras de 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano) e seus respectivos estudantes. Os estudantes que participaram da pesquisa no ano de 2023 realizaram as provas do “Avaliar é Tri” no ano de 2022.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas com as professoras e a observação participante das suas turmas, com o propósito de averiguar as principais dificuldades apresentadas pelas crianças,

no que diz respeito à alfabetização. Para o registro das observações, utilizou-se o diário de bordo, conforme Falkenbach (1987) e Porlán e Martín (1997).

A entrevista semiestruturada está embasada em um roteiro previamente elaborado e resulta da formulação de perguntas básicas para o tema investigado (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003). Seguiu um roteiro comum a todos, porém foi passível de adaptação sempre que necessário. Conforme Ludke e André (1986, p.34) “a pesquisa semiestruturada desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as devidas adaptações”.

Ainda, segundo Triviños (1987), esse tipo de entrevista tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O autor ressalta que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para Manzini (2003), a entrevista semiestruturada está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista. Para ele, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante entre ambos os autores se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

Em um segundo momento, foi realizada a observação dos estudantes, procurando atingir um olhar sensível sobre como o estudante está interagindo em sala de aula com colegas, professora, aprendizagem e os conteúdos desenvolvidos. Por meio desse critério, teve-se o propósito de entender e fundamentar novas práticas.

A proposta do diário de bordo objetiva facilitar o registro das atividades, permitindo refletir sobre a prática e procedimento das tarefas. De acordo com Porlán

e Martín (1997), essa ferramenta pode ser compreendida como um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução da práxis e seus modelos de referência, assim como, uma reflexão do estudante com relação aos conhecimentos adquiridos, realizando uma autoanálise das aprendizagens.

Conforme Falkembach (1987), os fatos devem ser registrados no diário de bordo assim que produzidos. Nesta direção, os estudantes podem aproveitar esses momentos para fazerem uma reflexão a respeito da aula e contextualizá-la, segundo a sua realidade. Desta forma, neste estudo, a proposta do trabalho com este instrumento foi utilizá-lo a partir da observação das turmas e, com base nas análises, construir o diário de bordo de cada uma, fazendo anotações sobre a aprendizagem e as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Além disso, foi realizada a descrição das atividades, o registro de fotos, a reflexão a respeito do cenário observado, a crítica referente ao contexto experienciado, além de comentários, bem como, investigações pertinentes à pesquisa.

O diário de bordo se constitui em um forte potencial metodológico para embasar o conhecimento científico, contribuindo com os componentes curriculares que utilizam a prática da pesquisa em sala de aula. Analisar o mundo e dar significado às experiências do dia a dia podem se tornar formas de investigações científicas. Ele é um importante instrumento para anotar as atividades escolares para posteriormente servir como âncora para as novas aprendizagens e de estímulo para ampliar conceitos formais que colaborem para a aprendizagem seguinte. Por isso, é interessante utilizá-lo como ferramenta metodológica para analisar o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental (OLIVEIRA; GEREVINI; STROHSCHOEN, 2017).

Além das entrevistas, das observações e do diário de bordo, o presente estudo também se constituiu em uma pesquisa documental. Logo, outra fonte de informações foram os documentos, como o PPP da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no qual foi identificada a proposta da instituição de ensino para avaliação da aprendizagem dos estudantes. De acordo com Ludke e André (1986, p. 39) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

A pesquisa documental se utiliza de fontes diversificadas e dispersas, sem

tratamento analítico, tais como: jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, filmes, fotografias, vídeos, entre outros (FONSECA, 2002). Sendo assim, o uso de documentos em uma pesquisa enriquece e fornece elementos importantes para a construção da escrita. A riqueza de informações que podem ser extraídas e resgatadas dos documentos “justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 02). Na reconstrução de uma história vivida, por exemplo,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Quando um pesquisador faz uso de documentos com o objetivo de extrair informações, faz isso investigando, analisando, utilizando técnicas adequadas para seu manuseio e análise. Além disso, segue etapas e procedimentos; organiza informações de forma a serem categorizadas e analisadas posteriormente. “Por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 04).

Na pesquisa, utilizam-se métodos e técnicas que levam a solucionar problemas. Ela deve ser fundamentada pelo método, sendo capaz de elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos a serem percorridos na investigação (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008). Com isso, buscam-se elementos para melhor compreender o método, técnica, análise e pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Relacionando esses conceitos do campo da pesquisa documental, emerge a afirmação de Minayo (2007), de que discutir o conceito e o papel da metodologia nos estudos em ciências sociais dá um enfoque amplo para a questão. Nessa direção, “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2007, p. 22).

Outro fator importante para o uso de documentos na pesquisa é o de que estes possibilitam acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental facilita a observação do processo de maturação ou de evolução de sujeitos, grupos, conhecimentos, comportamentos, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Apresenta-se como um método de escolha e de análise de dados, tem o intuito de acessar as fontes adequadas, e faz parte da heurística de investigação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Diante do exposto, é importante destacar que os documentos analisados para desenvolvimento desta pesquisa foram: a BNCC; documentos relacionados à Política de Avaliação: do Avaliar é Tri, da Agenda 2030, do SAEB, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd); além do PPP da EEEB Augusto Ruschi.

Na etapa de análise dos documentos, a proposição foi a produção e a reelaboração de conhecimentos e a criação de novas formas de compreender os fenômenos. Dessa forma, o entendimento é de que o pesquisador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer a inferência. May (2004) diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Essa análise é desenvolvida através da discussão que os dados suscitam e geralmente inclui o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico.

### **2.3.3 Escolha do procedimento de análise dos dados**

A análise do *corpus*, constituído a partir dos dados coletados nas entrevistas e nas observações, foi desenvolvida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes (2003). A ATD consiste na unidade dos textos, na categorização das informações e na interpretação, podendo ser compreendida como

um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

Dessa forma, ao detalharmos a ATD neste estudo, apresenta-se o constructo preconizado por Moraes (2003), delimitando sua organização em quatro etapas subsequentes: desmontagem dos textos ou unitarização; categorização; captação do novo emergente e auto-organização. A desmontagem dos textos ou unitarização implica em analisar minuciosamente os achados, subdividindo-os ou fragmentando-os até chegar a unidades constituintes.

A categorização consiste em estabelecer relações, combinações e classificações entre as unidades originadas da fase anterior, e, assim, são reunidas em grupos mais complexos, denominados categorias de análise. A captação do que emergiu dos achados do estudo e da combinação com a análise das etapas anteriores possibilita a sistematização do todo. Em razão disso, é possível que surjam novas informações, produto de nova combinação de dados (MORAES, 2003).

O processo de autoorganização ou autoorganizativo, de acordo com Moraes (2003), é racionalizado e planejado como um sistema de ideias aberto. Esse sistema consiste em novas concepções que poderão surgir. Segundo o autor, os resultados finais, fecundos e originais, não podem ser previstos de maneira exata, por conta que os próprios dados são imprevisíveis, assim como, não há previsibilidade dos limites e possibilidades que emergirão ao longo de todo o processo.

Destaca-se que a ATD tem o intuito de aprofundar os conhecimentos dos fenômenos que analisa, partindo de uma minuciosa e criteriosa análise das informações, ou seja, não visa testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las; o objetivo é compreendê-las (MORAES, 2003). O autor afirma que as pesquisas qualitativas são voltadas às análises textuais. Parte de textos, como livros ou artigos, ou, como neste estudo, da produção do próprio material de investigação, ou seja, das entrevistas e das observações

Moraes e Galiuzzi (2016) destacam que a ATD sugere quatro momentos a serem analisados: redução dos dados coletados em partes menores; organização destas partes, segundo categorias estabelecidas pelo pesquisador, amparado pelos fundamentos da ATD; contato com as informações obtidas pelo diálogo com a totalidade do texto; e o desvelamento autoorganizado dos significados apreendidos dos sujeitos da pesquisa.

A ATD é uma metodologia de análise de textos e discursos na pesquisa qualitativa bastante utilizada em estudos nas Ciências Humanas, principalmente,

em investigações brasileiras na área da Educação (GALIAZZI; SOUSA, 2019). Como referências desta dissertação em relação à ATD, foram utilizadas as obras de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2007; 2016). Um dos pressupostos dos “estudos da ATD está na palavra como lugar de significados e sentidos, sempre passíveis de maior compreensão”. Por isso, o pesquisador é composto pelas palavras que sabe, usa, ouve, fala e escreve, na busca por ampliar compreensões acerca da ATD (GALIAZZI; SOUSA, 2019, p. 02).

Entende-se aqui que a categorização na ATD chega às palavras que foram encontradas, e posteriormente, de maneira recursiva, a metodologia propõe o movimento da palavra, essa da categoria, ao conceito e dele novamente à palavra, fazendo assim o movimento do conhecimento como (auto)conhecimento (GADAMER, 2000).

Em síntese, a análise pela ATD abrange momentos de separar e reunir, de descrever e interpretar, de analisar e sintetizar, de unitarizar e categorizar, para assim produzir um texto com estrutura diferente da inicial (GALIAZZI; SOUSA, 2019):

A unitarização e a categorização encaminham a produção de um novo texto que combina descrição e interpretação. Esse texto tem uma estrutura derivada do sistema de categorias construído na análise, modo de organização que pode garantir a validade dos resultados do processo analítico (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 121).

Esta organização pode ser compreendida da seguinte forma: de um lado, com as informações de análise, há a produção de algo conhecido; e, de outro, surge algo novo durante a análise, que dará origem a uma nova produção. É nesse processo de categorizar e unitarizar que se compreende o que está sendo pesquisado, bem como o modo de pesquisar (GALIAZZI; SOUSA, 2019).

#### **2.3.4 Elaboração do protocolo de pesquisa**

De acordo com Demo (2006), a pesquisa é uma abordagem dinâmica de investigação e um meio indispensável para o empoderamento dos indivíduos. Para sua realização eficaz, é necessário estabelecer uma estrutura organizada e um planejamento cuidadoso. Tendo isso em vista, como abordagem investigativa metodológica e ferramenta fundamental para a emancipação dos sujeitos, a



pesquisa requer organização e planejamento, com esse propósito, o protocolo de pesquisa foi desenvolvido como uma ferramenta para auxiliar na organização do processo.

Esse, conforme Gil (2002, p. 140), é um “documento que não contém apenas o instrumento de coleta de dados, mas também especifica a conduta a ser utilizada para sua utilização”. Portanto, para Yin (2015), é uma das melhores maneiras de aumentar a confiabilidade do estudo de caso, orientando o pesquisador na coleta de dados de um caso específico.

As técnicas empregadas para aumentar a confiabilidade da pesquisa contidas no protocolo são: instrumentos; procedimentos; e orientações gerais de uso. Segundo Yin (2001) as seguintes seções devem ser apresentadas:

- Visão geral do projeto de estudo de caso: objetivos e patrocínios do projeto, questões do estudo de caso e leituras importantes sobre o assunto sob investigação;
- Procedimentos de campo: apresentação de credenciais, acesso aos “locais” do estudo de caso, fontes gerais de informação e avisos de procedimentos;
- Questões do estudo de caso: as questões específicas que o pesquisador deve ter em mente ao coletar dados;
- Guia para o relatório do estudo: esboço, formato dos dados, utilização e apresentação de outros documentos e informações bibliográficas.

No Quadro 3, apresenta-se o protocolo da presente pesquisa.

Destaca-se que, assim como Gil (2019) e Yin (2015) observaram, corroborou-se neste estudo que o protocolo é essencial para conduzir a pesquisa de forma organizada, delineando os percursos adequados e essenciais, além de auxiliar nas tomadas de decisão necessárias. Nessa direção, como principal resultado do protocolo de pesquisa, emergiu a elaboração da presente dissertação, em consonância ao exposto por Gil (2019), ou seja, estabelecendo uma organização ao proceder a produção com os achados da pesquisa e dando visibilidade aos resultados encontrados.

Logo, feita a análise documental e organizados os dados emergidos da ATD das informações obtidas por meio das entrevistas e das observações registradas no diário de bordo, produziu-se este relatório da pesquisa. O texto tem o intuito não só de dar visibilidade aos seus resultados, mas também de contribuir com a produção

de conhecimento sobre a temática referente às políticas implementadas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia.

Quadro 3 - Protocolo da pesquisa.

ETAPAS	PROCESSOS
Etapa 1 – Seleção do objeto de estudo	- Aprovação do projeto de pesquisa na qualificação.
Etapa 2 – Contato com a direção da escola para autorização da pesquisa.	- Apresentação da pesquisa para a direção da escola. - Carta de apresentação do Projeto de Pesquisa. - Entrega da carta de aceite.
Etapa 3 – Seleção dos professores e turmas participantes da Pesquisa	- Reunião com professores e equipe gestora para expor a Pesquisa e elencar os professores participantes com suas respectivas turmas.
Etapa 4 – Agendamento das entrevistas	- Seleção das datas para a realização de cada entrevista com as quatro professoras participantes da Pesquisa.
Etapa 5 – Realização das entrevistas presenciais	- Encontro presencial com cada uma das quatro professoras.
Etapa 6 – Observação e intervenção nas turmas.	- Foram seis momentos presenciais na escola onde quatro de observações e dois de intervenção com as turmas, objetivando a coleta de dados para a construção do diário de bordo.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

### 2.3.5 Realização das entrevistas

Nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da EEEB Augusto Ruschi, que assinaram o termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), constante no apêndice A. Tais entrevistas foram efetivadas mediante um roteiro de questões previamente elaborado, com a intenção de dar conta dos objetivos propostos pelo estudo, conforme apêndice B.

A data de das entrevistas foi combinado previamente com cada educadora e realizadas no contraturno de suas aulas, na própria escola. As entrevistas tiveram duração de, em média, 50 minutos cada uma e foram gravadas por meio de gravador eletrônico, de propriedade da pesquisadora. As transcrições dos dados verbais gravados foram feitas por meio da digitação de forma literal dos mesmos, sendo estes salvos em pastas digitais, com a identificação de cada participante,

cujos nomes verdadeiros foram substituídos por fictícios<sup>2</sup>. Nesse sentido, após a gravação e transcrição das entrevistas, cada uma delas foi apresentada à respectiva entrevistada para que conferisse se estava de acordo com o que foi dito ou se desejava acrescentar algum detalhe à sua declaração. Após, o material gravado e transcrito foi submetido às análises. Todo material referente às entrevistas fora arquivado pela pesquisadora em seu arquivo pessoal, onde permanecerá guardado, no mínimo, por 5 anos, posteriormente poderão ser apagados ou destruídos. No Quadro 4, desenhou-se como foram utilizados as fontes e os instrumentos para responder as questões da pesquisa.

---

<sup>2</sup> Para identificar cada uma das educadoras, foram utilizados nomes aleatórios de flores: Orquídea, Dália, Margarida e Violeta, sendo que as entrevistas seguiram esta mesma sequência, ou seja, a primeira fora realizada com a Profª Orquídea, a segunda com a Profª Dália e assim sucessivamente.

Quadro 4 - Fontes e instrumentos para responder às questões da pesquisa

(continua)

Questões de Pesquisa	Fontes de Pesquisa/Instrumentos de Pesquisa								
	Sujeito		Documento						
	Professor	Estudantes	PPP	Diário de Bordo	BNCC	Avaliar é Tri	SAERS	Agenda 2030	SAEB
1. Quais ações foram implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia?	X		X		X	X	X	X	X
2. Quais são as políticas públicas de avaliação da aprendizagem escolar promovidas pelo governo do estado no retorno à presencialidade?	X		X		X	X	X	X	X



Quadro 4 – Fontes e instrumentos para responder às questões da pesquisa

(conclusão)

Questão da Pesquisa	Fontes de Pesquisa/Instrumentos de Pesquisa							
	Sujeito		Documento					
	Professor	Estudantes	PPP	Diário de Bordo	BNCC	Avaliar é Tri	Agenda 2030	SAEB
5. Quais são as estratégias para desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC?	X	X	X	X		X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

### **2.3.6 Análise Documental das Políticas de Avaliação**

A pesquisa documental seguiu um roteiro de análise textual fundamentado nas questões do estudo, que serviu para guiar a busca de informações em documentos relacionados ao Saeb, ao CAEd, ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers), à Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica do Rio Grande do Sul “Avaliar é tri”. Além disso, foram avaliados o PPP da escola e a BNCC também com o foco de verificar o que estes textos trazem a respeito da avaliação do desempenho escolar.

É importante destacar que, embora o foco deste documento seja averiguar as políticas implementadas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no período pós-pandêmico, faz-se relevante a investigação de quais são e como são implementadas as políticas de avaliação a nível federal, para assim fazer comparações e reflexões, por isso, a análise em documentos relacionados ao Saeb e ao CAED.

Da mesma forma, salienta-se a importância de trazer considerações a respeito da Agenda 2030, principalmente ao que se refere ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), pois, nele, recomenda-se que, até o ano de 2030, devemos garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Logo, nesse contexto, não poderia ficar de fora a análise do PPP da escola em busca de investigar como ela aborda a questão da avaliação do desempenho escolar, fazendo uma relação ao que é preconizado na BNCC em relação às avaliações escolares.

A análise documental é apresentada no capítulo 3, iniciando-se pela revisão de literatura no subcapítulo 3.1; seguido do subcapítulo 3.2 que apresenta o contexto escolar durante a pandemia e pós-pandemia; posteriormente explana-se sobre as políticas públicas de avaliação da aprendizagem da educação básica a nível federal e estadual no subcapítulo 3.3; já o subcapítulo 3.4 discorre a respeito da aprendizagem, das políticas curriculares e das mudanças necessárias no contexto escolar pós-pandemia; o subcapítulo 3.5 aborda sobre o intuito de garantir

uma educação de qualidade para todos por meio do ODS 4 da agenda 2030; e, por fim, uma relação entre o que o PPP da escola pesquisada e a BNCC trazem a respeito da avaliação do desempenho é apresentada no subcapítulo 3.6.

Diante do exposto, o roteiro seguiu a seguinte categorização de análise:

- Conceitos, características e concepções dos documentos sobre avaliação da aprendizagem;
- Fundamentos e objetivos que embasam os documentos sobre avaliação;
- Proposta de avaliação apresentada nos documentos (quando for o caso).
- Reflexões a respeito dos documentos analisados.



### 3 PERCURSO TEÓRICO

#### 3.1 BREVE REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TEMA

Neste capítulo, considerou-se importante a realização de uma pesquisa de revisão de literatura em teses e dissertações, tendo como objetivo identificar as produções temáticas referentes às políticas públicas educacionais implementadas a nível nacional para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos aportes teóricos de dissertações e teses publicadas nos últimos 5 anos (2017 a 2022), com o objetivo de identificar o foco das temáticas. Após, definiu-se, em uma primeira busca, os descritores: “políticas públicas”, “avaliação”, “aprendizagem”, “alfabetização”, “ciclo I”; posteriormente, na segunda, os descritores foram: “ensino”, “pós-pandemia”, “avaliação”.

No primeiro rastreo, foram encontradas 18 produções, sendo 15 dissertações e 3 teses. Após analisar os títulos e resumos dessas, foram excluídas 10 dissertações e 1 tese, pois tratavam de outros temas, cenários, abordagens e etapas de ensino da Educação, resultando em 7 produções consideradas relevantes à temática desta pesquisa.

Na segunda busca, com os descritores: “ensino”, “pós-pandemia” e “avaliação”, foram encontradas 13 produções, sendo 12 dissertações e 1 tese. Ao analisar os títulos e resumos dos documentos, foram excluídas 11 dissertações e 1 tese, resultando em 1 dissertação que veio a contribuir para a pesquisa. O Quadro 5 apresenta as 2 teses e 6 dissertações selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, ordenados cronologicamente de forma crescente da data de publicação.

Quadro 5 - Referencial das pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações.

(continua)

Ano	Título	Autor	Tipo	IES	Palavras-chave
2017	Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC	Marciane Maciel	Dissertação	UFFS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alfabetização Matemática;</li> <li>Formação continuada do professor;</li> <li>Ensino e aprendizagem.</li> </ul>
2018	Sistema de avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza	Marta Maria dos Santos Dantas	Dissertação	UFC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação da aprendizagem;</li> <li>Ensino Fundamental;</li> <li>SAEF.</li> </ul>
2018	Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação e prática pedagógica da educação matemática no ciclo de alfabetização	Vanda Maria de Sousa	Dissertação	UTP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação continuada de professores;</li> <li>PNAIC;</li> <li>Prática pedagógica;</li> <li>Educação matemática;</li> <li>Políticas públicas.</li> </ul>
2018	Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor	Eliane Travensoli Parise Cruz	Tese	UEPG	<ul style="list-style-type: none"> <li>PNAIC;</li> <li>Formação continuada;</li> <li>Leitura;</li> <li>Avaliação.</li> </ul>
2019	Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte	Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo	Tese	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho docente;</li> <li>Alfabetizadoras;</li> <li>Educação da infância;</li> <li>Políticas de alfabetização;</li> <li>Políticas de avaliação;</li> <li>Identidade Profissional.</li> </ul>
2019	A avaliação nacional da alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização: estudo de caso na rede pública do DF	Thamara Maria de Souza	Dissertação	UCB	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas públicas educacionais;</li> <li>Avaliação Nacional da Alfabetização -ANA.</li> </ul>
2020	A utilização do material didático na política de alfabetização MAIS PAIC: um estudo de caso no município de	Denise de Pedroso de Moraes	Dissertação	UFJF	<ul style="list-style-type: none"> <li>MAIS PAIC;</li> <li>Implementação de</li> <li>Políticas;</li> <li>Material estruturado.</li> </ul>

Quadro 5 – Referencial das pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações.

(conclusão)

Ano	Título	Autor	Tipo	IES	Palavras-chave
	Juazeiro no Norte – CE				
2021	Avaliação educativa: Enfoques de aprendizagem em cenários pós-março de 2020	Daiane Martins Batista	Dissertação	UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação Educacional;</li> <li>• Pandemia e Educação;</li> <li>• Narrativas Digitais.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após a leitura e análise das oito produções selecionadas, pode-se verificar que cada uma, dentro de sua proposta e objetivo, tem elementos comuns, características e particularidades sobre a temática desta pesquisa, que busca analisar sobre as políticas públicas implementadas, no Rio Grande do Sul, em relação à avaliação do desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no contexto pós-pandemia.

A dissertação elaborada por Maciel (2017) tem por objetivo investigar as influências do PNAIC na continuidade da prática docente, no ensino de matemática, dos alfabetizadores das escolas municipais urbanas de Abelardo Luz (Santa Catarina – SC), que participaram do PNAIC. O estudo é de cunho qualitativo, por meio do método de investigação de natureza bibliográfica concentrado na análise de conteúdo. Trata-se de uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental, voltada aos temas: políticas públicas, políticas educacionais, formação continuada, políticas de alfabetização e produções acerca da política do PNAIC. No que diz respeito à conclusão da pesquisa, a autora adverte que o PNAIC oportunizou espaços à formação continuada com uma metodologia de trabalho que permitiu a alfabetização, na perspectiva do letramento (MACIEL, 2017).

A dissertação intitulada “Sistema de avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE)”, escrita por Dantas (2018), teve o objetivo de analisar o papel do SAEF como política pública educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. O estudo contou também com objetivos específicos: descrever o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal

de Educação (SME) de Fortaleza (SAEF); identificar a metodologia utilizada na operacionalização do SAEF e analisar os paradigmas teóricos norteadores do SAEF. Como método, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, sendo, quanto aos objetivos, descritiva e, quanto à obtenção de informações, bibliográfica e documental, tendo como principal técnica a observação (DANTAS, 2018).

Em relação à política pública educacional de avaliação, a autora da dissertação refere que

as avaliações dos sistemas educacionais costumam ter cunho totalmente diferente daquele realizado pelos professores, no cotidiano das salas de aula, mas que podem colaborar com as discussões em diferentes momentos dos processos de construção do conhecimento (DANTAS, 2018, p. 23).

Por fim, em seu estudo, a pesquisadora conclui que “o SAEF configura-se como política pública educacional municipal, pois tem como principal motivação a busca pela qualidade da educação” (DANTAS, 2018, p. 39).

Na dissertação de Sousa (2018), o objetivo foi analisar as repercussões do movimento formativo do PNAIC na prática pedagógica em Educação Matemática, no contexto das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores. Adotou como método a abordagem qualitativa, baseada na coleta de dados documentais e empíricos e em suas interpretações. Teve como objetivos específicos: pesquisar as políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores e destacar o PNAIC como programa que envolve a Educação Matemática; compreender a Educação Matemática na literatura educacional e nas diretrizes para a prática pedagógica do ensino de Matemática, nas esferas nacional, estadual e municipal; analisar as repercussões do PNAIC Matemática na formação continuada e prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Educação (RME) (SOUSA, 2018). A autora concluiu que “Para a melhoria da qualidade de ensino, é preciso ter ampliada a compreensão sobre as políticas públicas voltadas à educação, e é necessário problematizá-las e refletir sobre elas em ações junto à comunidade, professores e alunos” (SOUSA, 2018, p. 126).

A tese escrita por Cruz (2018) teve como objetivo investigar as mudanças ocorridas para a construção do estudante leitor, no âmbito das políticas públicas

federais, por meio dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente o PNAIC, no eixo avaliação em leitura. O método adotado pela autora foi pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Sobre os programas de formação continuada, refere-se ao PNAIC como “política pública destinada a minimizar problemas na alfabetização por meio de políticas que possibilitem melhorias na aprendizagem de leitura e escrita nos três primeiros anos de escolarização da educação básica” (CRUZ, 2018, p. 15). A pesquisadora concluiu que “analisar a formação continuada de professores alfabetizadores como garantia de educação significativa é condição imprescindível para a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos” (CRUZ, 2018, p. 131).

A dissertação de Souza (2019) analisou como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é percebida pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). O estudo teve como objetivos específicos: caracterizar a trajetória histórica da Alfabetização no Brasil e a implantação da organização escolar em ciclos no DF; descrever o contexto de produção da ANA e o alinhamento do BIA a esta política; examinar convergências e divergências entre a prática da amostra (estudo de caso) e aquilo que é preconizado nas diretrizes da ANA (SOUZA, 2019).

A referida pesquisa foi empírica, do tipo estudo de caso, realizada em uma escola da rede pública de ensino, que obteve o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dentre as escolas classes pertencentes à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante (CRENB). A autora argumenta que a ANA se caracteriza por um processo de avaliação externa que tem como ponto de partida e de chegada a prática pedagógica, apontando as dificuldades do processo de alfabetização (SOUZA, 2019).

Para a pesquisadora, os desafios presentes na educação atualmente são: tornar a avaliação em aliado no processo das aprendizagens; redefinir a forma de implementação das políticas públicas de educação; romper com as práticas avaliativas classificatórias e excludentes; fortalecer a prática da gestão democrática. Concluiu que, na percepção dos docentes que atuam nas classes de alfabetização, há um distanciamento entre o objetivo a que a ANA se propõe e a sua prática real (SOUZA, 2019).

A tese escrita por Araújo (2019) investigou as repercussões das políticas

educacionais de alfabetização (PNAIC, Programa Mais Alfabetização) e de avaliação (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, Avalia BH) sobre o trabalho e a identidade profissional das professoras do 1º ciclo das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BH) – MG. O estudo teve como objetivos específicos: contextualizar as atuais políticas de alfabetização e de avaliação da RME-BH e a atuação das professoras de 1º ciclo; verificar como as professoras de 1º ciclo vivenciam as políticas de alfabetização e de avaliação em seu cotidiano escolar; verificar como as professoras de 1º ciclo percebem as políticas de alfabetização e de avaliação e sua relação com o seu trabalho e sua identidade profissional.

A tese de Araújo configurou-se como uma pesquisa qualitativa que se utilizou como métodos: revisão bibliográfica sobre trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação; levantamento documental de normativas relacionadas aos sujeitos da pesquisa, às professoras do 1º ciclo, e ao contexto da investigação, à RME de BH e suas políticas pedagógicas; além de pesquisa de campo, em que fora aplicado questionário exploratório e realizadas entrevistas semiestruturadas, seguidas de Análise Crítica do Discurso (ARAÚJO, 2019). A autora concluiu que as educadoras do 1º ciclo da RME de BH vivenciam a cultura de avaliação no cotidiano escolar e buscam desenvolver práticas educativas que reconheçam a criança e a infância e suas formas de aprender, acima do papel de estudante. Procuram dar sentido ao processo de alfabetização e à responsabilidade social de seu trabalho, em meio às novas modelagens de sua identidade.

A dissertação de Moraes (2020) teve por objetivo analisar como o material didático é utilizado na implementação do MAIS PAIC<sup>3</sup> em duas escolas municipais de Juazeiro do Norte (CE). A autora analisou a utilização do material didático na implementação do MAIS PAIC para 1º e 2º anos do Ensino Fundamental em duas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Juazeiro do Norte, município que fica na circunscrição da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da

---

<sup>3</sup> O MAIS PAIC é um Programa do Governo do estado do Ceará, um modelo similar ao PNAIC, e que se constitui como uma política pública educacional de enfrentamento ao analfabetismo escolar. O MAIS PAIC prioriza a alfabetização das crianças da rede pública de ensino até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (MORAES, 2020).

Educação (CREDE 19). Como método de pesquisa, utilizou-se de estudo de campo e pesquisa bibliográfica, além de análise documental, entrevistas com diferentes sujeitos que atuam na implementação do MAIS PAIC e grupos focais com professores das duas escolas pesquisadas (MORAES, 2020).

Em relação à análise do material estruturado do MAIS PAIC para 1º e 2º anos, a autora coloca que o material é bem elaborado, diversificado, com orientações para os professores, cadernos de atividades para os estudantes, cartelas de atividades e jogos – enfim, um material muito rico e com potencial para proporcionar o alcance da principal meta do programa, que é a alfabetização das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Porém, após a realização do grupo focal com professores, a pesquisadora concluiu que é preciso um acompanhamento mais sistematizado ao programa, para sanar dúvidas, refletir sobre práticas e articular a formação continuada.

Por fim, a dissertação elaborada por Batista (2021) apresentou se os processos avaliativos implementados durante a pandemia da Covid-19 no Brasil podem ser considerados como elementos-chaves no processo de aprendizagem. A pesquisa teve também como objetivos específicos: apresentar os processos que norteiam a educação remota emergencial, aliados pedagogicamente à avaliação; identificar o conceito e funcionamento da aprendizagem significativa; compreender como é mensurado o nível de aprendizagem dos estudantes; verificar se o modelo de avaliação aplicado durante a pandemia é relevante para o processo de aprendizagem; identificar processos avaliativos válidos para um cenário pós-pandêmico. O estudo caracterizou-se como qualitativo e exploratório, do tipo interpretativo e resultou em um *e-book* intitulado “Avaliação Educacional pós-março de 2020: dicas de 40 dicas de docentes” (BATISTA, 2021)

Ao considerar esta breve revisão de literatura, tendo-se por base apenas as dissertações e teses, é possível inferir que a temática envolvendo as políticas educacionais estão presentes em vários trabalhos. Entretanto, não há evidências de produções que atendam a problemática da pesquisa sobre as políticas públicas implementadas no estado do Rio Grande do Sul em relação à avaliação do desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no contexto pós-pandemia, por isso a importância da realização da presente dissertação.

### 3.2 CONTEXTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

A pandemia da covid-19, causada pelo SARS-CoV-2, mudou de forma drástica o cenário social do mundo inteiro. Na área da Educação, a abrupta migração do ensino presencial para o remoto, afetou o cotidiano de estudantes, professores e familiares, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, isso acabou aumentando o desinteresse dos estudantes pela escola e causando um reduzido engajamento no ensino remoto. Esse novo modelo de ensino foi afetado pelas condições econômicas de grande parte dos discentes das escolas públicas, o que dificultou o acesso à internet e às ferramentas tecnológicas necessárias à educação à distância (NOBRE et al., 2023).

Frente a isso, mudanças emergenciais tiveram de ser adotadas para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse interrompido. Os professores tiveram de se adaptar para que as aulas presenciais do espaço escolar chegassem ao espaço doméstico. Dessa forma, docentes se reinventaram, conteúdos tiveram de ser adaptados e flexibilizados para que suprissem a aprendizagem dos estudantes, que se sentiram desmotivados a continuar seus estudos em razão das dificuldades que encontraram no modelo remoto (SANTOS; QUEIROZ, 2021).

Assim, é inegável que o impacto repentino que a pandemia causou: acarretou rupturas e gerou reflexões a respeito do modelo de escola até então existente. Logo, as mudanças que ocorreram no âmbito da educação no contexto pandêmico, inclusive as reflexões sobre as dificuldades e soluções propostas, trouxeram a possibilidade de fundamentar novas políticas educacionais e novas relações pedagógicas, mas também desencadearam alguns desafios (GATTI, 2020).

No Brasil, um desses desafios foi a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Em razão disso, o Conselho Nacional de Educação definiu, no Parecer nº 19/2020, que as atividades não presenciais deveriam assegurar a continuidade das atividades durante o período de aulas à distância. Além disso, o parecer estabelecia que as avaliações deveriam ser voltadas aos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento de competências essenciais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Avaliar, no período pandêmico, de aulas por meio remoto, foi uma tarefa difícil. Estudantes e professores experienciaram uma realidade nunca antes vivenciada: a mudança do ensino presencial para o ensino à distância de maneira



abrupta. As dificuldades citadas, aliadas a outros problemas acarretados pela covid-19 acirrou ainda mais a dificuldade em avaliar o estudante. Com tantos problemas, como avaliar? Como os professores enfrentaram esse desafio de avaliar por meio de aulas remotas no período de pandemia? (SILVA; FREITAS, 2022).

Foi necessário rever e alterar os modos de avaliação. Contudo, modificar uma cultura existente há décadas não é um processo simples. Como afirma Silva Júnior (2015, p.132), para mudar é necessário estar consciente e convicto “da exaustão histórica das formas de análise e dos processos de intervenção até aqui utilizados no tratamento da situação social que nos desafia, com sua inoperância e sua petrificação”. E as mudanças “são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas”.

### 3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO BÁSICA A NÍVEL FEDERAL E ESTADUAL

Neste subcapítulo, serão apresentadas caracterizações, concepções e reflexões sobre as políticas públicas de avaliação da aprendizagem da educação básica a nível federal, como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); a Provinha Brasil e o CAEd, e a nível estadual, ou seja, implementadas no estado do Rio Grande do Sul, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers) e a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica do Rio Grande do Sul – “Avaliar é tri”.

O Saeb objetiva avaliar a Educação Básica brasileira e colaborar para melhorar a qualidade desta, além de promover o acesso universal à escola, proporcionando condições efetivas para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (BRASIL, 2013<sup>a</sup>). O Saeb é realizado desde 1990, mas em 2005 o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 931/2005, determinou que esse sistema passaria a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mudando de forma significativa o modelo de avaliação da educação escolar adotado no primeiro ciclo do Saeb, em 1990 (BRASIL, 2019<sup>a</sup>).

A Aneb é realizada por amostragem representativa de alunos das redes de

ensino do país (públicas e privadas) que estejam matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. O objetivo da Aneb é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. A Anresc (Prova Brasil), também é realizada com os alunos do 5º ano e 9º anos do ensino fundamental, mas somente das escolas públicas, avalia a qualidade do ensino. Tanto a Aneb quanto a Anresc/Prova Brasil realizam avaliações das habilidades em Língua Portuguesa e Matemática aos alunos dos anos avaliados (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2015).

Além da Aneb e da Anresc, no ano de 2013 a ANA foi incorporada ao Saeb por meio da Portaria nº 482/2013. Esta é uma avaliação nacional anual que envolve os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas e busca avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática, além de aferir as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Assim, a ANA coleta e sistematiza dados, produzindo índices sobre o nível de alfabetização e letramento desses estudantes. Logo, vai além de uma mera avaliação do desempenho dos estudantes, pois analisa as condições de escolaridade às quais esse sujeito teve acesso para desenvolver tais saberes (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2013b; BRASIL, 2013c, BRASIL, 2015). Cabe salientar que as siglas Aneb, Anresc (e a nomenclatura Prova Brasil), além da sigla ANA deixaram de existir no ano de 2019. A partir de então, estas avaliações passaram, a ser identificadas pela mesma sigla, Saeb, que manterá as mesmas etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos que cada uma dessas avaliações envolvia (BRASIL, 2019b).

É importante destacar que a edição do Saeb aplicada no período pandêmico, em 2021, revelou que as mudanças no processo educacional por conta da pandemia trouxeram repercussões negativas à aprendizagem dos estudantes. O aumento das médias de desempenho que vinham ocorrendo nas edições anteriores (até 2019) foi rompido nesta edição, quando houve um decréscimo da proficiência média dos discentes, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática nas três séries/anos avaliados. Os dados demonstram que, apesar de em Língua Portuguesa para o 5º ano, os valores estivessem estagnados entre 2017 e 2019, em 2021 a proficiência média regrediu ao nível apresentado em 2015. Já para o 9º ano, os valores regrediram às médias alcançadas em 2017. Quanto ao Ensino Médio, também ocorreu uma queda em 2021. Já em Matemática, o desempenho é mais preocupante, visto que, para o 5º ano, os valores alcançados em 2021 são inferiores

aos de 2015; para o 9º ano, as médias foram inferiores às de 2017; em relação ao 3º ano do Ensino Médio, os valores regrediram aos valores atingidos em 2017 (BRASIL, 2022). Esses dados revelam que os estudantes do Ensino Fundamental foram os mais prejudicados no período pandêmico, com aulas remotas, visto que são os mais dependentes da escola e dos professores.

O CAEd é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que reúne professores, pesquisadores e colaboradores atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais. Tem como premissa contribuir para a melhoria da educação das redes públicas de ensino do Brasil, desenvolvendo instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica e programas de capacitação e desenvolvimento profissional. Essas avaliações externas têm como propósito principalmente a certificação, o credenciamento, o diagnóstico e a prestação de contas de redes e sistemas de ensino. O CAEd foi criado para operacionalizar a execução de programas de avaliação educacional em escolas públicas de todo o país, bem como, o desenvolvimento de tecnologias de avaliação e administração escolar. Segundo o CAEd: “Avaliar é testar o direito fundamental que todo estudante tem de aprender.”

Quanto à Provinha Brasil, trata-se de uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Ela é realizada em duas etapas, uma no começo e outra ao final do ano letivo. Sua aplicação em períodos diferentes proporciona aos professores e gestores educacionais obterem um diagnóstico preciso que possibilita conhecer o que as crianças agregaram, dentro do período avaliado, à sua aprendizagem em termos de habilidades de leitura (MEC, S. d.).

Para aplicação e efetivação da Provinha Brasil, o governo conta com o apoio dos gestores das redes de ensino que aderem de forma contingenciada a esse programa e organizam sua aplicação e correção nas escolas. Entretanto, a possibilidade de escolha das crianças é restrita, a estas cabe somente a função de selecionar a alternativa correta entre as opções das questões da avaliação. Dessa forma, estes alunos são objeto da avaliação e de um discurso que classifica de maneira homogeneizante sua escrita por meio de níveis de desempenho (ENDLICH; GONTIJO, 2023).

Nesse contexto, as crianças são abstraídas de seus meios sociais e avaliadas pelo governo federal de uma forma que não os considera na individualidade, com a

justificativa de que merecem um melhor padrão de alfabetização. Nesse processo, o papel do professor fica restrito à preparação dos estudantes para que esses saibam responder ao que o teste nacional exige: uma mera relação funcional dos estudantes com a escrita. Logo, é uma tarefa difícil desenvolver uma educação de qualidade, se a busca por um bom desempenho oferece provas de múltipla escolha. Dessa maneira, os professores deveriam ser importantes personagens na realização da Provinha Brasil, pois esta ferramenta é apresentada como um instrumento que contribui com seu trabalho, mas os docentes não têm a oportunidade de questionar seus pressupostos (ENDLICH; GONTIJO, 2023).

Já a ANA, por meio de questionários aplicados aos professores e aos gestores das instituições de ensino que contenham o ciclo de alfabetização, visa avaliar inclusive aspectos que envolvem a gestão da unidade escolar, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, aspectos estes fundamentais que constituem o processo de aprendizagem (BRASIL, 2013b).

Cabe salientar que, provavelmente, esses questionários voltados aos docentes e gestores escolares interferiram no modo dos professores conceberem a avaliação, assim, a ANA surge como uma das formas de avaliar o próprio Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Quanto a isso, Brasil (2013b, p. 05) cita que a ANA está inserida no contexto de atenção voltada à alfabetização disposta no PNAIC, visto que o processo de sua elaboração, entre outros documentos, fundamentou-se nos documentos de formação produzidos no âmbito do PNAIC.

Destaca-se que o PNAIC foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Seu eixo principal era a formação continuada dos professores alfabetizadores e é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC. Em relação à avaliação, a portaria cita:

Art. 9º O eixo avaliação caracteriza-se por:

- I – Avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II– Disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III – Análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV – Avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012, p.22).

Ainda em relação à avaliação, a Portaria nº 867/2012 apresenta as seguintes atribuições referentes às avaliações externas:

Art. 11. Caberá ao MEC:

I – Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

II– Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;

III – Desenvolver e disponibilizar para as redes de ensino sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2012a, p. 23).

Salienta-se que o PNAIC visa “favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática”, na discussão entre professores alfabetizadores como “possibilidade de superação de dificuldades”, oportunizando debates sobre o processo de alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 27).

Diante do exposto, reconhece-se que avaliações que visem analisar o nível de alfabetização das crianças brasileiras são fundamentais. Até porque, várias pesquisas revelaram que a pandemia causou impactos negativos na alfabetização, evidenciando que a partir de 2021 houve um crescimento significativo no índice de crianças que não sabem ler e escrever no país (BARTHOLLO et al., 2023; MELO, TASSONI, BARRETO, 2023; BOF, BASSO, SANTOS, 2022; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2022a; INEP, 2022b; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Entretanto, diante das mudanças que a pandemia impôs ao modelo escolar até então vigente, substituir o julgamento de valor pela avaliação mais consciente e dar prioridade do aspecto qualitativo é fundamental. Assim como também, é essencial ver a avaliação como um diagnóstico que aponta os caminhos para a inclusão, para a readequação nas escolas. Porém, da maneira que ainda estão sendo aplicadas, as avaliações por parte do governo federal, elas permanecem com o caráter seletivo, classificatório e excludente (BALDES, 2021).

Por fim, ainda quanto à questão das políticas nacionais de avaliação de desempenho da aprendizagem da educação Básica a nível federal, cita-se o CAEd, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, que é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O Caed envolve professores, pesquisadores e colaboradores que atuam no campo de avaliação e políticas públicas educacionais. Objetivo desse centro é colaborar para

melhorar a educação das redes públicas de ensino brasileiras, desenvolvendo ferramentas e sistemas de avaliação e gestão da educação básica, além de programas de capacitação e desenvolvimento profissional. As avaliações externas desenvolvidas pelo CAEd, geralmente realizadas em larga escala, visam a certificação, o credenciamento, o diagnóstico, bem como a prestação de contas de redes e sistemas de ensino. Este tipo de avaliação é aplicado de maneira padronizada para um grande grupo de pessoas, em geral, estudantes. A criação do CAEd surgiu da necessidade de facilitar a implementação de programas de avaliação educacional em escolas da rede pública brasileira, assim como a elaboração de tecnologias de avaliação e administração escolar (CAEd, S. d.).

Já a nível estadual, em relação aos programas de avaliação realizados no estado do Rio Grande do Sul, destacam-se o Saers e a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica do Rio Grande do Sul – “Avaliar é tri”. O Saers foi instituído por meio do decreto nº 45.300/2007 que diz que esse sistema “visa avaliar, de forma objetiva e sistemática, a qualidade da educação básica oferecida nas escolas gaúchas”, para então elaborar, além de políticas públicas, estratégias e ações com o intuito de estabelecer padrões de qualidade para a educação no estado (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

Criado no ano de 2005, inicialmente o Saers foi aplicado de forma amostral, sendo que essa versão piloto avaliou estudantes do 3º e do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática de escolas da rede estadual. Entre 2007 e 2011 essa avaliação foi realizada anualmente. Entre os anos de 2012 e 2016 a mesma não ocorreu, voltando a acontecer em 2016 e em 2018, aplicada a estudantes do 2º e do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Em 2022, foi adotado novo formato para o Saers, que incluiu as escolas municipais, aplicando avaliações de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2022a).

O estudo de Liell, Bayer e Ledur (2018), que visou verificar as concepções de professores e gestores sobre avaliações externas, incluindo o Saers, revelou que 91% das escolas utilizam os dados dessas avaliações em algum momento. Gestores de instituições que não fazem uso das avaliações externas (9%) informaram que desconhecem o propósito delas, por isso não as exploram, além de tais avaliações estarem longe da realidade escolar. Logo, observamos que, para alguns gestores, a

avaliação externa não acompanha de perto o estudante no decorrer das atividades educacionais, por isso as avaliações internas são fundamentais, pois envolve saberes do contexto escolar e do dia a dia dos estudantes e deve servir para gerar reflexões, e, também, para que sejam feitas análises quanto às práticas pedagógicas. Articulando dados e informações das avaliações internas e externas, é possível traçar o perfil dos discentes quanto ao desenvolvimento escolar, para que assim gestores e professores, juntamente com o poder público, desenvolvam ações com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Durante o período pandêmico da covid-19, o estado do Rio Grande do Sul elaborou um novo modelo de avaliação para aferir a aprendizagem dos estudantes no retorno do ensino presencial. Assim surgiu o modelo de avaliação proposto pelo governo do estado, chamada avaliação diagnóstica “Avaliar é Tri RS”. Esse sistema visou verificar o que os estudantes aprenderam em 2020 para, de acordo com o governo, ajudar na elaboração de um plano de recuperação e de intervenções pedagógicas necessárias.

A primeira edição do “Avaliar é Tri RS” ocorreu em março de 2022, aplicado para 624 mil estudantes em um total de 2.147 escolas estaduais. O Avaliar é Tri RS dispõe de questionários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º do Ensino Médio. A avaliação é aplicada na forma impressa e presencial nas instituições de ensino da rede estadual. Os resultados são disponibilizados aos alunos, equipe diretiva e coordenação pedagógica após sua realização, pela plataforma do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora, e pela plataforma Foco Escola (RIO GRANDE DO SUL, 2022b).

A aplicação das provas é realizada pela equipe diretiva de cada instituição de ensino, que está devidamente cadastrada na plataforma do CAEd. O diretor realiza o primeiro acesso utilizando seu login, senha e o código INEP. A partir desse momento, os professores têm acesso a ferramentas de avaliação e fazem o monitoramento das atividades no sistema. Professores e diretores também respondem a um questionário *on-line* na plataforma (RIO GRANDE DO SUL, 2022b).

Pode-se inferir que a eficácia da avaliação aplicada pelo governo gaúcho é questionável. Isso porque somente as aprendizagens em Língua Portuguesa e em Matemática são avaliadas, ou seja, visto que os resultados demonstram que houve

declínio da proficiência dos alunos nessas disciplinas durante a pandemia, somente elas serão recuperadas. Professores, estudantes e familiares não foram ouvidos, nem para a produção da avaliação, muito menos para as ações tomadas após os resultados. Assim, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em 2021, limitou-se a iniciar um acelerado processo de contratação de professores de Língua Portuguesa e de Matemática, aumentando a carga horária dessas disciplinas e consequentemente reduzindo a das demais (BURIGO, 2021).

Essa pretensa recuperação e aceleração da aprendizagem dos estudantes claramente não é um plano de restabelecimento eficaz, visto que não avalia todas as competências pedagógicas, nem se preocupa com o aprendizado do estudante. Dessa forma, é urgente que o governo do estado reveja suas políticas de avaliação da Educação Básica e as reformule, adequando-as ao real contexto atual das escolas gaúchas. É preciso que o foco central seja a aprendizagem dos discentes em todas as competências pedagógicas, e não a mera aferição quantitativa, numérica, por meio de um método falho, ou seja, provas de múltipla escolha, que não é um método eficaz de verificar os conhecimentos adquiridos.

### 3.4 PERCURSOS DA APRENDIZAGEM, POLÍTICAS CURRICULARES E CURRÍCULO: MUDANÇAS NECESSÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR PÓS-PANDEMIA

Este capítulo apresenta reflexões acerca de algumas políticas curriculares e de concepções de currículo existentes antes do contexto pandêmico e que permaneceram inalteradas mesmo após as mudanças no cenário escolar pós-pandemia. Intempestivamente, a ruptura dos padrões escolares aconteceu, necessitando de uma readequação dos profissionais da educação como um todo – englobando escola e seus agentes, como também uma readaptação dos estudantes quanto ao novo formato de escola, de educação escolar, de aprendizagem.

No âmbito escolar, a pandemia apresentou um novo cenário, no qual não se tinha muito tempo para pensar e planejar, mas que apresentava a necessidade urgente de adaptação, adequação e desenvolvimento prático, sem que se perdessem os propósitos educacionais de desenvolvimento da aprendizagem. Isso exigiu novas alternativas e possibilidades, tanto para a reestruturação do currículo, quanto para elaboração de políticas de avaliação, bem como, para a reformulação



do fazer pedagógico.

É preciso clareza quanto a esse papel da escola, da educação e do professor, para que ocorra a tão almejada inovação e, assim, gradativamente a reformulação do currículo onde priorize, antes de chegar aos resultados, levar os indivíduos a um mundo de descobertas capaz de elencar curiosidades e aventurar o estudante a novas buscas (MATURANA, 2000). Com base nessa perspectiva, o autor reafirma o papel da educação e da escola quando diz que a educação escolar tem a tarefa de permitir e facilitar o crescimento dos alunos como “seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem” (MATURANA, 2000, p. 13).

É no cotidiano escolar que ocorre a prática docente e esta sofre influência de diversas variáveis e vai se concretizando ao passo em que vai sendo construída. Nessa direção, toda prática educativa que objetive a aprendizagem significativa exige reflexão contínua, ou seja, antes, durante e após a sua execução. Logo, constantemente é necessário construir, desconstruir e reconstruir a ação (CRUZ; TAVARES; COSTA, 2020).

O novo contexto escolar, surgido pós-pandemia, exige uma renovação do que até então prevalecia como modelo de ensino e reformulação e adaptação do currículo escolar. Essas mudanças são urgentes, pois o período de ensino remoto trouxe um cenário de desafios, com estudantes que trazem uma defasagem de aprendizagem evidente que remete ao período de isolamento social (CIPRIANI; MOREIRA; CORRÊA, 2022).

Sacristán (2018) reforça a questão do currículo ser criado como programa que proporciona conteúdos e valores para que os estudantes melhorem a sociedade em relação à sua reconstrução social. Dentre as caracterizações sobre currículo, o autor afirma que:

Organizando as diversas definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados: o ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola; projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.; [...] currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.; referem-se ao currículo [...] como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo;

2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2018, p. 14-15).

Essas caracterizações são essenciais para se compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola, buscando lembrar “que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja [...], é o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2018, p. 15-16).

Nessa direção, torna-se importante lembrar o que é currículo e qual sua implicação na prática docente. Moreira e Candau (2007) salientam que o currículo deve ser elaborado de forma que promova reflexão, questionamentos, discussões e estudos aprofundados, para que assim se organize a concepção de currículo e seus desdobramentos no contexto da realidade de cada instituição de ensino, tendo a consciência de que as propostas curriculares não são conteúdos prontos, estanques, elas precisam estar contextualizados e dentro de uma proposta dinâmica. O currículo é uma organização temporal e espacial do conhecimento.

A própria estrutura formal e protocolar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) precisa ser problematizada para ultrapassar a concepção de que os professores precisam “vencer” conteúdos, principalmente quando as diretrizes e bases da Educação se deparam com contextos desafiadores tão instáveis como a pandemia da covid-19. É necessário se pensar em políticas curriculares que formem cidadãos preparados e capazes de buscar soluções coletivas, não porque obtiveram a mesma formação escolar protocolar, mas sim, porque tiveram desenvolvidas amplas habilidades, pensamentos e senso de ação (ESQUINSANI, 2021).

Além disso, salienta-se que currículo está associado a diferentes concepções, que se originam das várias formas de como a educação é formada historicamente, bem como, das influências teóricas que ela sofre e se fazem hegemônicas em um determinado momento (MOREIRA; CANDAU, 2007). Nesse sentido, surge a premência de políticas públicas que contemplem a realidade e a necessidade para então serem possíveis as adaptações e transformações do currículo, buscando investigar as arestas deixadas na aprendizagem dos estudantes referentes ao ensino remoto, para construir novas possibilidades vinculadas à realidade na qual se

encontram.

É importante ressaltar que os fatores socioeconômicos, políticos e culturais colaboram para que o currículo seja entendido como conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem a serem vivenciadas pelos discentes; planos pedagógicos construídos por docentes, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem atingidos com o processo de ensino e processos de avaliação que influenciam os conteúdos e os procedimentos dos diferentes níveis de escolarização. Todos esses conceitos são pautados na ideia de que falar em currículo é promover discussões a respeito dos conhecimentos escolares, das ações e das relações sociais que envolvem o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem. Esses debates também envolvem os valores que pretendemos passar aos estudantes e as identidades que almejamos construir. Com isso, currículo são experiências escolares que se desvelam em volta do conhecimento, em torno da relação social, e que colaboram para construir a identidade dos nossos alunos, são esforços pedagógicos elaborados com intuito educativo (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Em suma, o currículo é o coração da escola, o espaço central em que atuamos, o que nos torna responsáveis por sua elaboração nos diferentes níveis do processo educacional. O papel do professor é essencial, pois é um dos grandes personagens nessa construção e precisa estar em constantes debates e reflexões acerca do currículo formal e oculto na escola. Portanto, torna-se fundamental a participação crítica e criativa na elaboração de currículos mais atraentes, democráticos e coerentes com a realidade escolar. Assim, sugere-se que, no currículo, busque-se reescrever o conhecimento escolar usual, tendo como base as diferentes raízes étnicas e as diferentes perspectivas envolvidas em sua elaboração (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Enfim, a visão de currículo implica mudança de foco do documento prescrito para a prática pedagógica antes do período remoto e ensino híbrido. A realidade hoje é outra e merece nova caracterização do mesmo, que tem o dever de assumir os sujeitos cotidianos das escolas como protagonistas do meio escolar, sendo esses sujeitos o principal foco para a elaboração e reconstrução de um novo currículo escolar. Portanto, esse novo documento, elaborado levando em consideração, discussões, debates e reflexões a respeito da mudança ocorrida no cenário escolar em razão da pandemia, precisa garantir a participação direta e insubstituível desses

indivíduos.

Ante o exposto, evidencia-se que urge reescrever, reformular, renovar o currículo para adequá-lo ao contexto atual, pós-pandemia. Precisa-se criar novos dispositivos, inclusive de avaliação, e contextualizar esses resultados, buscando encontrar estratégias para auxiliar os estudantes que apresentam defasagem na aprendizagem devido ao contexto pandêmico. Assim sendo, o pensamento deve ser constantemente discutido nas escolas: a ressignificação de saberes.

### 3.5 A GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS: A AGENDA 2030 E O ODS 4 NO PÓS-PANDEMIA

A Agenda 2030 é um conjunto de objetivos norteadores criados no ano de 2015 durante a Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável e estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) para que a dignidade e a qualidade de vida alcancem a todos os seres humanos. É um plano de ação mundial que engloba 169 metas distribuídas em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses foram elaborados, em síntese, com o intuito de, até o ano de 2030, erradicar a pobreza e a fome, reduzir as desigualdades, inclusive as de gênero, proteger o meio ambiente e promover a agricultura sustentável, assegurar que as pessoas desfrutem de paz e prosperidade, com saúde e educação de qualidade, com emprego digno e crescimento econômico, entre outros (ONU, 2015).

Os objetivos e metas da Agenda 2030 são integrados e, assim, envolvem três dimensões do desenvolvimento sustentável: social, ambiental e econômica – e podem ser colocados em prática por governos, sociedade civil, setor privado e por cada cidadão (ONU, 2015). Sabe-se que, para a concretização desses objetivos e metas, é necessário apreender o que cada um deles trata, visto que são uma forma de orientar a elaboração e manutenção de políticas relacionadas a diversos âmbitos sociais (EDIFY, 2022).

Dentre os 17 objetivos, neste estudo destaca-se o ODS 4, que busca “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, s.d.). Esse objetivo é fundamental para se conseguir atingir os outros 16, visto que é com uma educação de qualidade que se consegue romper com o ciclo da pobreza. Por meio dela também é possível se alcançar uma maior equidade entre gêneros, além de

promover hábitos de vida mais saudáveis e sustentáveis (BALDISSERA, 2021).

É também a educação um dos principais fatores de garantia do acesso aos direitos humanos. Sem ela, vários outros direitos são restringidos, o que pode afetar a qualidade de vida e a dignidade do ser humano (MIRANDA, TORRES, 2021). A educação já estava prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como um direito de todo indivíduo. Segundo a declaração,

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, p.77).

A ONU apresenta quatro orientações básicas para atingir o ODS 4: incitar os governantes a priorizarem a educação em seus planos de governo; instigá-los a firmar parcerias que assegurem o acesso à educação primária de qualidade e de forma gratuita; estimular a iniciativa privada a fazer investimento de recursos em soluções e ferramentas educacionais; e incentivar Organizações não-governamentais (ONGs) a firmar parceria com jovens e outros grupos para promover a importância da educação nas comunidades (ONU, 2021). Além disso, o ODS 4 é constituído de 10 metas, dentre elas, neste estudo destacam-se as metas 4.1, 4.2, 4.5, 4.6 e 4.7, ou seja, as que direta ou indiretamente estão relacionadas à temática da presente pesquisa, conforme expõe-se na Figura 3.


Diante de tais metas, é tão essencial que os governantes revejam as práticas e investimentos na educação, procurando novas possibilidades para atingir as metas propostas pela Agenda 2030, principalmente a que se refere ao ODS 4, inclusive quanto à formação e capacitação de professores.

Buscando esses pressupostos e com base nesses objetivos e metas, faz-se necessário e urgente a inovação no cenário escolar pós-pandemia, visto que por dois anos as escolas ficaram fechadas e muitos estudantes sem acesso ao ensino por diferentes motivos. Com certeza, o impacto na educação trouxe mais uma vez a discussão da prática docente ser revista, lançando mão de novos aparatos instigadores e colaboradores para inovar e transformar as dificuldades que percorreram no período da pandemia.

Nessa direção, a pandemia reforçou a necessidade de novos modelos de educação para que o processo de ensino aprendizagem consiga atingir os objetivos

e metas previstos na Agenda 2030, em especial no ODS 4. O período pandêmico incentivou a autonomia dos alunos e uma intensa interação entre redes e órgãos ligados à educação, além de gerar reflexões sobre as mudanças necessárias para que se consiga alcançar um ensino de qualidade, principalmente em países como o Brasil, que apresenta baixos índices de desempenho da educação (BELLESA, 2020).

Figura 3 - Metas do ODS 4 que mais se aproximam da pesquisa.

	<p>4.1. Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;</p>
	<p>4.2. Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;</p>
	<p>4.5. Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;</p>
	<p>4.6. Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;</p>
	<p>4.7. Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.</p>

Fonte: ONU, s.d. (adaptado).

Nas aulas presenciais pós-pandemia, ainda não foi implementado um planejamento integrado e localizado, que mobilize não apenas os gestores das secretarias estaduais e municipais e dirigentes regionais, mas também cada escola, com seu diretor, conjuntamente com seus docentes. Entretanto, isso demanda ajustes importantes (BELLESA, 2020). Diante disso, observa-se que, cumprir as

metas do ODS 4, ou pelo menos a maior parte delas, até o ano de 2030 é uma realidade ainda bem distante do contexto brasileiro.

O que se evidencia do período de pandemia é que o ensino remoto acentuou a importância da escola. Isso porque a escola, principalmente nos primeiros anos de escolarização, é um lugar de grande importância na formação de adultos saudáveis. É neste período que as experiências e descobertas moldam a percepção, a reação e a interação. Dessa forma, os estímulos são extremamente relevantes e devem ser levados em consideração. É importante que, ao oportunizar essas experiências, a escola seja promotora e incubadora de ideias que os próprios estudantes possam apresentar. Colocando-os como protagonistas da mudança, o papel que lhes é atribuído influencia na formação de laços ao mesmo tempo em que reforça as noções de cidadania (EDIFY, 2022).

### 3.6 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA BNCC E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA AUGUSTO RUSCHI

A BNCC é um documento normativo que define como deve ser o currículo de toda a Educação Básica. Isso é feito por meio de um conjunto orgânico e progressivo que aborda o aprendizado básico (BNCC, 2018). A BNCC veio para modificar o currículo de todos os estudantes da educação básica, e uma das mudanças mais importantes do documento é dar o papel de protagonista aos estudantes, que devem passar de meros telespectadores a personagens ativos em seu processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, estão sendo executadas novas práticas pedagógicas, como a utilização das metodologias ativas em sala de aula. Logo, tais mudanças também refletem no planejamento escolar. Assim, o Projeto Político Pedagógico também precisa mudar, seguindo os novos pontos de vista aplicados pela gestão.

A estrutura da BNCC foi projetada de modo a promover o desenvolvimento de dez competências gerais distribuídas entre as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), “uma competência é uma espécie de mobilizador de conhecimento, habilidade, atitudes e valores pessoais que contribuem na resolução de problemas que não estão apenas na esfera educacional, mas também, na esfera cotidiana”.

A aprovação da versão mais recente da BNCC, em 2018, estabeleceu um

importante cenário para que o Brasil melhore o seu sistema de avaliação da Educação Básica e para que o que se avalia seja coerente com o que se ensina. Esse documento define os direitos de aprendizagem, conhecimentos, as competências e as habilidades que se almeja que os estudantes desenvolvam durante a escolaridade básica, bem como, a finalização das metas estabelecidas para o Ideb em 2021 – indicador que mede o fluxo escolar e as médias de desempenho no Saeb (BNCC, 2018).

A avaliação escolar, conforme o documento, objetiva fazer uma análise global e integral do estudante (BNCC, 2018). Dessa forma, pode-se utilizar a avaliação formativa, levando em consideração a realidade e as condições de aprendizagem dos discentes, registrando como referência para aprimorar o desempenho escolar. A Base muda as avaliações regulares (denominadas também de avaliações formativas). Elas se configuram em propostas avaliativas capazes de aperfeiçoar o processo de ensino, a partir de dados obtidos por meio de provas e outros instrumentos. Assim, visa-se identificar dificuldades de aprendizagem para a correção e avanço dos estudantes no que tange o ensino e aprendizagem, e nortear a formulação dos currículos escolares, de forma que seja possível estipular quais as competências e habilidades que devem ser adquiridas e aperfeiçoadas por eles na educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n. 9.394/1996), por sua vez, estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos sempre prevaleçam sobre os quantitativos, priorizando, assim, a qualidade e o processo de aprendizagem (BRASIL, 1996). Em outras palavras, expressa claramente que a avaliação deve ser formativa. Essa “nova” maneira de avaliar coloca em questão não só o projeto educacional, mas toda a sociedade, já que a avaliação formativa funciona a um projeto de sociedade cooperativa e inclusiva, ou seja, oposta a nossa sociedade, que, em geral, é competitiva e excludente e as avaliações internas em nossas escolas geralmente priorizam a quantificação.

Ao fazer uma análise global e integral do estudante, a avaliação formativa, considera o real cenário e as condições de aprendizagem desse, tomando isso como base para melhorar o desempenho não só deles, mas também da escola e até mesmo dos professores. Ademais, o processo de aprendizagem precisa avaliar as diferentes culturas, além dos desafios da própria sociedade. Ao promover essa



avaliação, contribui-se para o desenvolvimento dos discentes.

Porém, quando se analisa os PPPs das escolas, em geral, ainda é possível identificar resquícios de uma avaliação quantitativa, que avalia a partir de uma análise simplesmente somatória, que considera apenas o resultado final. O caminho ao progresso nesse sentido ainda é longo, e as mudanças precisam partir de uma nova visão de estudante, de escola, de conhecimento e, claro, de avaliação.

Os planejamentos elaborados pelos professores, juntamente com a proposta curricular encaminhada pela coordenação, integram o PPP. Portanto, um projeto deve expressar a autonomia da escola na elaboração de uma proposta curricular que se orienta pelo sistema de ensino, mas que propõe algo diferenciado, em função de sua realidade local, regional. Um planejamento consiste em ações e procedimentos que devem ser tomados em função das atividades a que se propõe e dos objetivos que quer alcançar (LEÃO, 2023, p. 65).

Diante do exposto, conforme o PPP da EEEB Augusto Ruschi, a avaliação vem sendo debatida e estudada através de atividades de formação contínua com segmentos da comunidade escolar. A escola proporciona debates, sessões de estudo e sessões plenárias onde a avaliação é o tema central. A instituição tem como proposta construir práticas avaliativas contínuas, diagnósticas, investigativas, participativas, democráticas e emancipatórias que levem em conta o aluno como um todo, as diferenças individuais e os diferentes saberes (RIO GRANDE DO SUL, 2023a).

Apesar de todo esse debate relacionado à avaliação, pequenos avanços são significativos porque, embora se saiba que o conhecimento não é mensurável, a nota é um indicador do progresso do aluno no processo de ensino e aprendizagem e, mediante orientações da Secretaria Estadual de Educação, infelizmente a avaliação segue na mesma linha: somativa e cumulativa.

Ainda de acordo com o PPP da escola Augusto Ruschi a Recuperação Paralela ocorre durante o trimestre, com foco no gerenciamento de premissas (RIO GRANDE DO SUL, 2023a). Como a recuperação envolve *déficits* de aprendizagem e não notas, à proporção que as dificuldades de aprendizagem forem superadas, as notas serão a consequência. Ao longo do trimestre, a escola apoia o desenvolvimento das competências previstas nas atuais orientações pedagógicas, com o objetivo de adquirir competências gerais de ensino básico. Assim, os procedimentos de avaliação devem basear-se no percurso de aprendizagem de

cada estudante, conduzindo a uma avaliação do desenvolvimento de aptidões e competências no final do período letivo.

A expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes, conforme o PPP da escola, ocorre ao término de cada trimestre letivo. Do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, dão-se por meio de Parecer Descritivo emitido pelos professores da turma, apresentando a descrição do desenvolvimento das habilidades dos estudantes nos componentes curriculares que integram o currículo (RIO GRANDE DO SUL, 2023a).

Do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e para o Ensino Médio, a avaliação da aprendizagem é expressa por notas, de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), permitindo-se os decimais. Ao término de cada trimestre letivo, considerando os pesos abaixo para definição da Média anual, sendo: MA: Média Anual por Componente Curricular; MT: Média Trimestral por Componente Curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2023a). Assim, conforme determina a LDB, o aluno avançará na sua escolarização. De outra forma, esgotados os mecanismos previstos neste documento, o aluno deverá retomar seus estudos, no próximo ano letivo, cursando o ano em que ele se encontrava no ano anterior. A Figura 4 a seguir demonstra como se configura o conselho de classe da escola Augusto Ruschi.

Figura 4 - Ilustração referente à configuração conselho de classe escola Augusto Ruschi.

### CONSELHO DE CLASSE



Fonte:Rio Grande do Sul, 2023a, p.40.

#### 4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL APÓS RETORNO PRESENCIAL: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo apresenta os resultados alcançados a partir da análise do *corpus* da pesquisa. Logo, para a sua elaboração, debruçou-se sobre os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da EEEB Augusto Ruschi e das observações registradas no diário de bordo. Além disso, o capítulo traz reflexões fundamentadas em materiais selecionados mediante pesquisa bibliográfica e documental.

Os dados coletados foram analisados por meio da perspectiva da ATD seguindo os procedimentos expostos por Moraes e Galiuzzi (2016). Assim, as informações relatadas pelas professoras entrevistadas por meio do roteiro semiestruturado (Apêndice B) primeiramente foram reduzidas em fragmentos (unitarização). Destaca-se que, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), no processo de ATD, a partir do conjunto ordenado de textos, produz-se a desordem e, desta desordem, surge uma nova ordem e assim novas compreensões referentes aos fenômenos investigados. É esse processo que os autores denominam unitarização.

Na elaboração dos quadros com os processos de unitarização, adotou-se um código para a identificação das informações. Por exemplo, se a informação foi originária da entrevista 1, esta foi identificada como E1, se advinda da entrevista 2, foi identificada como E2 e assim sequencialmente, bem como, as unidades de sentido (US) também foram catalogadas de forma sequencial. Da mesma maneira, procedeu-se com o processo de unitarização das informações provenientes do diário de bordo, isto é, se a informação foi oriunda das observações registradas no diário de bordo 1 (primeira turma observada), esta foi identificada como D1, se originária dos registros do diário de bordo 2 (segunda turma observada), foi identificada como D2 e assim sequencialmente, bem como as unidades de sentido (US) foram catalogadas de forma sequencial.

Nesse processo de unitarização, foi realizada uma leitura atenta, aprofundada e detalhada do *corpus* da pesquisa, assegurando a separação e o isolamento de cada fração significativa, no mesmo movimento (MORAES, GALIAZZI, 2016). Do texto lido, desconstruído e analisado, originaram-se unidades de análise, que na

ATD são denominadas também de unidades de sentido e/ou significado. No Quadro 6 está exemplificado o processo de unitarização resultante das entrevistas, já o quadro na íntegra está exposto no apêndice C deste estudo. O Quadro 7 exemplifica o processo de unitarização das informações provenientes das observações do diário de bordo, o apêndice D apresenta o quadro na íntegra.

Quadro 6 - Exemplificação do processo de unitarização resultante das entrevistas.

CÓDIGO	UNIDADE DE SENTIDO	REESCRITA	TÍTULO
E1US1	Que eu conheça, depois do retorno após a pandemia, foi aplicada a prova SAERS, [...]	E1 relata que o Governo do RS aplicou a avaliação Saers no retorno às aulas pós-pandemia para avaliar o desempenho dos estudantes.	Saers como ação do Governo do RS pós-pandemia para avaliar o desempenho dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Quadro 7- Exemplificação do processo de unitarização resultante do diário de bordo.

CÓDIGO	UNIDADE DE SENTIDO	REESCRITA	TÍTULO
D1US1	Turma de 2º ano, tem 20 estudantes, 1 apresenta deficiência.	Turma com 20 estudantes, 1 com deficiência	Diversidade e inclusão
D1US2	A turma apresenta todos os níveis de aprendizagem. Estudantes no nível pré-silábico, nível silábico e alunos no nível alfabético.	Os estudantes da turma estão em diferentes níveis de aprendizagem	Diferentes Níveis de aprendizagem
D1US3	Percebeu-se necessidade de estímulos para os estudantes terem interesse pelas atividades, para alguns, era uma aula monótona e, para outros, era grande a dificuldade em aprender.	Estudantes necessitam de estímulos para desenvolverem as atividades	Necessidade de estímulos

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Posteriormente, as informações coletadas por meio das entrevistas, bem como, as coletadas por meio do diário de bordo foram relacionadas de acordo com o sistema de categorização (categorias iniciais, intermediárias e finais). Esse processo, conforme a ATD de Moraes e Galiuzzi (2016), estabelece relações entre unidades de significado. A categorização, de acordo com os autores, “é um processo de comparação constante entre as unidades de análise definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI,

2016, p. 44).

O Quadro 8 apresenta a exemplificação do processo de categorização das entrevistas, já o quadro na íntegra está expresso no Apêndice E. O Quadro 9 apresenta na íntegra o processo de categorização das informações provenientes das observações do diário de bordo. Salienta-se que, somente as informações mais importantes registradas no diário de bordo foram unitarizadas e categorizadas, ou seja, aquelas que se constituíram nas mais relevantes e direcionadas a responder aos objetivos deste estudo. No Apêndice F está disponível o diário de alguns dias de observações, a fim de exemplificar como foi realizado este registro.

Quadro 6 - Exemplificação do processo de categorização resultante das entrevistas.

<b>Títulos</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>Categorias finais</b>
Saers como ação do Governo do RS para avaliar o desempenho dos estudantes no retorno pós-pandemia	Política de avaliação governo RS	Ações do Governo do Estado do RS para avaliar o desempenho escolar no retorno pós-pandemia	Conhecimentos e percepções das educadoras sobre ações e políticas públicas de avaliação implementadas pelo Governo do RS para avaliar o desempenho discente do primeiro ciclo do Ensino Fundamental pós-pandemia
Formação Continuada	Ação do estado		
Avaliações níveis de aprendizagem	Ação do estado		
Avaliação diagnóstica	Ação do estado		
Todo Jovem na escola	Política Pública SEDUC/RS	Políticas de avaliação SEDUC RS	
Modelo Híbrido	Política Pública SEDUC/RS		
Adequação das avaliações	Política Pública SEDUC/RS		
Avaliação diagnóstica	Política Pública SEDUC/RS		
Avaliações de larga escala	Política Pública SEDUC/RS		
Ineficiência das avaliações externas do RS	Avaliações externas ineficientes	Percepção educadoras políticas de avaliação lançadas governo RS	
Priorização de dados quantitativos em relação aos qualitativos	Avaliações externas ineficientes		
Ineficiência das políticas de avaliação do governo do RS	Políticas de avaliação ineficientes		

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Quadro 7 - Processo de categorização resultante do diário de bordo.

<b>Títulos</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias Intermediárias</b>	<b>Categorias finais</b>
Diversidade e inclusão	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico	Percepção em relação ao cenário escolar pós-pandêmico, realidade dos estudantes no retorno às aulas presenciais e estratégias docentes para enfrentamento das dificuldades contexto escolar pós-pandemia
Diferentes Níveis de aprendizagem	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Dificuldades de aprendizagem	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Dificuldades no avanço das atividades	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Diversidade e dificuldades discentes	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Defasagem na aprendizagem	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Dificuldade de obediência a regras escolares	Realidade dos estudantes pós-pandemia	Realidade do estudante no cenário escolar pós-pandêmico	
Necessidade de estímulos	Realidade dos estudantes pós-pandemia		
Falta de auxílio da família	Realidade dos estudantes pós-pandemia		
Dificuldades de aprendizagem	Realidade dos estudantes pós-pandemia		
Planejamento adaptado aos diferentes níveis de aprendizagem	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais	Estratégias docentes no contexto escolar na volta à presencialidade	
Variedade de formas de apresentação do conteúdo	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais		
Variedade de instrumentos de ensino	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais		
Atividades lúdicas	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais		

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir das categorias foram produzidas descrições e interpretações que expressaram novas compreensões sobre o exercício, possibilitados pela ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016). Salienta-se que, com foco nos objetivos que nortearam a pesquisa, a coleta de dados buscou por evidências que permitissem compreender o movimento constitutivo das políticas implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia. Ademais, buscou-se identificar quais são as políticas públicas que balizam as avaliações da aprendizagem escolar implementadas pelo governo estadual no retorno às aulas presenciais; analisar a percepção das docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental após o retorno presencial; além de verificar as políticas públicas propostas pelo governo que se alinham com a ODS 4, da Agenda 2030, referente à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos e, por fim propor um Ateliê de Aprendizagem na EEEB Augusto Ruschi para oportunizar aos estudantes um espaço de ressignificação dos saberes que deixaram de ser desenvolvidos durante a pandemia.

Do processo de categorização realizado sobre os elementos que constituíram o *corpus* da pesquisa, emergiram 3 categorias finais resultantes da ATD. O Quadro 10 apresenta o conjunto de categorias finais, com as respectivas relações com as questões da pesquisa, bem como os metatextos a serem desenvolvidos.

Quadro 8 - Conjunto de categorias finais resultantes da ATD selecionadas para o desenvolvimento dos metatextos.

(continua)

INSTRUMENTO	CATEGORIA FINAL	RELAÇÃO COM AS QUESTÕES DE PESQUISA	METATEXTO A SER DESENVOLVIDO
Entrevistas	Conhecimentos e percepções das educadoras sobre ações e políticas públicas de avaliação implementadas pelo governo do RS para avaliar o desempenho discente do primeiro ciclo do Ensino Fundamental pós-pandemia	Quais são as políticas públicas de avaliação da aprendizagem escolar promovidas pelo governo do estado no retorno à presencialidade?	As ações do governo gaúcho para avaliar os estudantes pós-pandemia sob o prisma das educadoras



Quadro 10 - Conjunto de categorias finais resultantes da ATD selecionadas para o desenvolvimento dos metatextos.

(conclusão)

INSTRUMENTO	CATEGORIA FINAL	RELAÇÃO COM AS QUESTÕES DE PESQUISA	METATEXTO A SER DESENVOLVIDO
		Qual a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental após o retorno presencial?	
Diário de Bordo	Percepção em relação ao cenário escolar pós-pandêmico, realidade dos estudantes no retorno às aulas presenciais e estratégias docentes para enfrentamento das dificuldades contexto escolar pós-pandemia	Qual a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental após o retorno presencial?  Quais são as estratégias para desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do primeiro ciclo de do Ensino Fundamental alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC?	Contexto-escolar pós-pandêmico: desafios e estratégias para o ensino aprendizagem alinhadas à BNCC
Entrevistas	Percepção docente em relação ao cenário escolar pós-pandêmico e desafios e estratégias para o ensino aprendizagem no retorno presencial alinhadas às habilidades e competências previstas na BNCC.	Qual a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental após o retorno presencial?  Quais são as estratégias para desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do primeiro ciclo de do Ensino Fundamental alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC?	
Entrevistas	Conhecimento das educadoras sobre a Agenda 2030 e percepção quanto aos desafios para implementação ODS 4	Como as políticas públicas propostas pelo governo se alinham com o ODS 4, da Agenda 2030, no que diz respeito à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos os seres humanos?	Perspectivas da Agenda 2030 e ODS 4: Desafios das educadoras

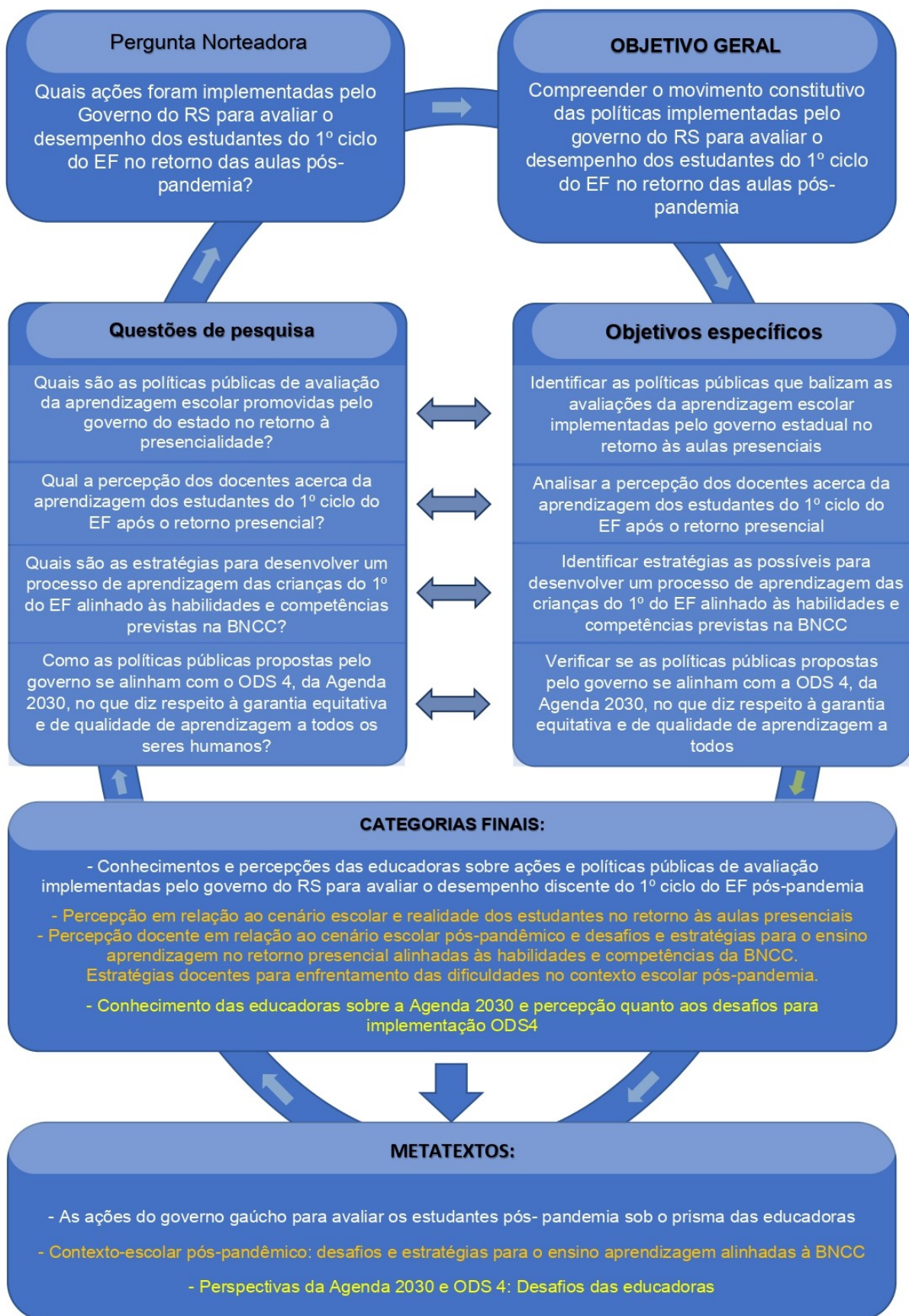
Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Diante do exposto, do conjunto de categorias finais da ATD apresentadas no Quadro 10, por meio dos metatextos foram desenvolvidos os subcapítulos a seguir:

“As ações do governo gaúcho para avaliar os estudantes pós-pandemia sob o prisma das educadoras”; “Contexto-escolar pós-pandêmico: estratégias para o ensino aprendizagem alinhadas à BNCC” e “Perspectivas da Agenda 2030 e ODS 4: Desafios das educadoras”. A eleição dessas categorias levou em conta a problemática inicial estabelecida para esta investigação e os objetivos gerais e específicos traçados para o mesmo. A Figura 5 ilustra o roteiro da análise entre pergunta norteadora, objetivo geral, questões de pesquisa, objetivos específicos, categorias finais emergidas e, por fim, os metatextos que foram desenvolvidos.

Dessa forma, nos subcapítulos a seguir, são discutidas cada uma das categorias finais por meio dos respectivos metatextos, tendo por base tanto os dados emergentes quanto os documentos analisados e o *corpus* teórico que fundamentam o estudo.

Figura 5 - ilustração do roteiro da análise.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

#### 4.1 AS AÇÕES DO GOVERNO GAÚCHO PARA AVALIAR OS ESTUDANTES PÓS-PANDEMIA SOB O PRISMA DAS EDUCADORAS

Este metatexto, referente à categoria final (oriunda das entrevistas) “Conhecimentos e percepções das educadoras sobre ações e políticas públicas de avaliação implementadas pelo governo do RS para avaliar o desempenho discente do primeiro ciclo do Ensino Fundamental pós-pandemia”, originou-se das categorias intermediárias: “Ações do governo do estado do RS para avaliar o desempenho escolar no retorno pós-pandemia”; “Políticas de avaliação SEDUC RS”; “Percepção das educadoras sobre as políticas de avaliação lançadas pelo governo do RS”; “Políticas Públicas na perspectiva das educadoras”; “Fatores positivos das avaliações implementadas pelo estado” e “Fatores negativos das avaliações implementadas pelo estado”. Estas categorias intermediárias emergiram das seguintes categorias iniciais: “Política de avaliação do governo do RS”; “Ação do estado”; “Política Pública Seduc/RS”; “avaliações externas ineficientes”; “Políticas de avaliação ineficientes”; “Política Pública de avaliação”; “Benefício ao contexto escolar e ao estudante” e “Prejuízo ao educando e ao contexto escolar”. Salienta-se que o processo de categorização das entrevistas encontra-se na íntegra no apêndice E do presente estudo.

O argumento aglutinador desta categoria final envolve dois dos objetivos específicos desta pesquisa: identificar quais são as políticas públicas que balizam as avaliações da aprendizagem escolar implementadas pelo governo estadual no retorno às aulas presenciais e analisar a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, após o retorno presencial. Essa construção justifica-se pelo fato de, para analisar essas percepções, faz-se importante conhecer as políticas públicas que balizam as avaliações promovidas pelo governo do estado no retorno à presencialidade, no contexto pós-pandêmico.

Logo, destacam-se os principais pontos de discussão e as contribuições a respeito das ações do estado do RS para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no retorno às aulas pós-pandemia.

Assim, a primeira pergunta da entrevista semiestruturada, cujas respostas constituíram o *corpus* de análise e a qual é pertinente ao presente metatexto, foi:

“Você conhece quais ações foram implementadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no retorno das aulas pós-pandemia?”

Quanto a esta questão, uma educadora, Prof<sup>a</sup> Orquídea, respondeu que conhecia o Saers, outra Prof<sup>a</sup>, a Dália, citou a formação continuada como uma das ações do estado, mas não deu maiores detalhes sobre o que sabia a respeito disso, nem fez relação entre a ação de formação continuada com a ação de avaliar o desempenho dos estudantes pós-pandemia. E outras duas professoras, Margarida e Violeta, citaram “Avaliação diagnóstica Avaliar é tri”, a Prof<sup>a</sup> Violeta mencionou também o programa “Tempo de Aprender”, o qual ela afirmou que “deveria ser diário para poder auxiliar os estudantes em dificuldades na aprendizagem”. Na verdade, o “Tempo de Aprender” não é uma ação do governo do estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e sim, conforme Brasil (2020), é um programa do Governo Federal que visa melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas da rede pública do país. Ele também é voltado a aperfeiçoar, apoiar e valorizar educadores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2020).

Sobre a questão “o que você entende por políticas públicas de avaliação”, as respostas foram divergentes:

*Entendo que é uma avaliação que tem o objetivo verificar a eficiência dos recursos públicos para aperfeiçoar as ações do estado em relação à educação (Prof<sup>a</sup> Orquídea).*

*Eu entendo que as políticas públicas de avaliações feitas pelo governo servem para verificar se os recursos públicos estão sendo aplicados de forma efetiva e eficiente. São criadas pelos governos para colocar em prática medidas para garantir o acesso à educação para todos (Prof<sup>a</sup> Violeta).*

*Eu entendo que política pública no sentido das avaliações, seria uma forma que prioriza o aluno, seu conhecimento e lhe fornece meios adequados para que o mesmo supere as dificuldades no processo de avaliação (Prof<sup>a</sup> Dália).*

*Eu vejo como uma forma de diagnosticar o desempenho do ensino, eu acho que é isso (Prof<sup>a</sup> Margarida).*

Observa-se que, das respostas, a que mais se aproxima do entendimento do que é uma política pública de avaliação é a da Prof<sup>a</sup>. Margarida. Duas, das educadoras atribuem às políticas públicas de avaliação o significado de verificar a

eficiência dos recursos públicos, ou seja, de analisar se estes estão sendo bem empregados.

Ao analisar esse tipo de política de avaliação, isto é, da avaliação como regulação da “prestação de contas” dos recursos empregados pelo governo e transformados em rendimento escolar, eficiência, eficácia, qualidade e competência (DEMAILLY, 2004) – uma política de avaliação centrada nos resultados – pensa-se apenas na relação custo-benefício, ou custo-produtividade, em uma clara ligação com as práticas do mercado de trabalho, em que empresas privadas apresentam por meio de índices quantitativos, tornando os números a representação da excelência (MAUÉS, 2016).

Avaliações de larga escala geralmente visam apresentar um percentual de aprovação e resultados, e em geral, são acompanhados por premiações ou punições, que estudantes, professores e escolas possam merecer do ponto de vista do governo. A visão reducionista que esse tipo de avaliação traz, sob a perspectiva de que é aplicada como forma de “prestação de contas”, é motivo de debate, visto que a missão da escola não deve ser unicamente a aprovação do maior número de estudantes submetidos a esse tipo de exame. A função da escola é mais ampla, seu papel é maior, como formar cidadãos esclarecidos, críticos e engajados. Ademais, é importante pontuar que algumas competências intelectuais só se manifestam totalmente no decorrer da vida e não obrigatoriamente em provas (LESSARD, 2004).

Prof<sup>a</sup> Violeta destacou ainda, que vê as políticas de avaliação da aprendizagem como um ação em que o governo coloca em prática medidas para assegurar o acesso à educação a todos (assim como almeja o ODS 4, da Agenda 2030 – que é melhor discutida no subcapítulo 4.4 deste estudo). Para a Prof<sup>a</sup> Orquídea, essas políticas de avaliação são implementadas pelo governo como estratégia para aperfeiçoar as ações do estado em relação à educação, afirmação que, no decorrer das entrevistas, apareceu de forma similar, conforme se evidenciará mais adiante, ainda neste subcapítulo, quando será discutida a questão das ações tomadas pelo governo do estado do RS frente aos resultados das avaliações que implementou para avaliar o desempenho dos estudantes da rede pública de educação básica do RS.

Nessa direção, outras respostas importantes de se destacar aqui são as referentes à pergunta “Quais as políticas públicas de avaliação que você conhece que foram promovidas pela SEDUC RS?” Eis as respostas:

*A Política que eu conheço, que a Secretaria de Educação implementou, é a 'Todo Jovem na Escola', mas é para o ensino médio (Profª Orquídea).*

*Durante a pandemia usamos o modelo híbrido, indicado pela Secretaria de Educação, onde se usava a plataforma classroom para as avaliações não só para as avaliações, mas para as aulas e as atividades em geral, ou então as avaliações eram impressas e aplicadas na escola. (Profª Dália)*

*A avaliação que eu conheço que foi realizada pela SEDUC é a avaliação diagnóstica Avaliar é tri (Profª Margarida).*

*Avaliações de larga escala, diagnóstica, Saers (Profª Violeta).*

Observa-se que a profª. Margarida citou o “Avaliar é tri”, mas não fez menção ao Saers e a Profª Violeta, ao contrário, mencionou o Saers, mas não se referiu ao “Avaliar é tri”. Verifica-se que a Profª Dália afirmou que foi implementado o modelo híbrido, mencionando as opções dadas pela SEDUC para que fossem realizadas as avaliações da aprendizagem dos estudantes pelos professores, mas não fez referência às políticas públicas de avaliação promovidas pelo governo do estado do RS. Já a Profª Orquídea citou o programa “Todo Jovem na Escola”, que na verdade não é uma política pública de avaliação e, sim, um programa que tem o objetivo de reduzir o impacto causado pela pandemia na rede de Educação Básica do estado do Rio Grande do Sul, bem como, evitar o abandono, a evasão escolar, além de incentivar os alunos a concluírem o Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Diante dessas respostas até aqui observadas, evidencia-se que as educadoras não têm clareza a respeito do que são políticas públicas, e nem sobre as políticas de avaliação implementadas pelo governo estadual, para avaliação da aprendizagem escolar pós-pandemia. Dessa forma, por meio das contribuições dos sujeitos da pesquisa e do processo de análise desses dados, constatou-se uma possível falha na oferta de formação continuada e até mesmo de ações do governo gaúcho no sentido de divulgar, promover e envolver os educadores nas propostas de políticas públicas estaduais de avaliação escolar.

Assim, verifica-se um distanciamento entre governo estadual e educadores, além de uma falta de clareza a respeito das políticas públicas, que balizam as avaliações da aprendizagem escolar, implementadas pelo governo estadual no retorno às aulas presenciais, principalmente quando se trata das avaliações de desempenho do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Embora o governo do RS, em 2021, tenha implantado o programa de formação continuada denominado Aprende Mais, essa ação não foi capaz o suficiente de fazer o contexto escolar

superar todas as dificuldades provenientes do período pandêmico e, inclusive, no ano de 2023 o programa foi suspenso, sem previsão de retorno.

Nesse sentido, urge que o governo do estado do RS ofereça programas de formação continuada aos professores da rede básica de ensino, principalmente aos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Dessa forma, as lacunas encontradas por meio dos resultados desta pesquisa poderiam ser sanadas. Quanto a isso, cita-se aqui Delou (2007, p. 338): “é preciso formação. É preciso formação docente. É preciso formação continuada, intensa e integral. Professores e alunos não mudam por decreto ou por qualquer pressão externa”.

Em relação à questão: “Qual sua visão e opinião sobre as ações que foram implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no retorno das aulas pós-pandemia?” As respostas destacam que o tipo de avaliação promovido pelo governo gaúcho não é adequado, visto que são distantes da realidade do estudante :

*Do meu ponto de vista, essas avaliações não são adaptadas à realidade do aluno (Profª Orquídea).*

*[...] A teoria que apresentam passa longe da realidade da sala de aula e da maioria dos alunos. Então temos que nos adaptar e tentamos fazer isso da melhor maneira possível, sempre pensando no aluno, na família e na realidade dele (Profª Dália).*

*A minha percepção é que essas avaliações proporcionadas aos estudantes estão fora da realidade do aluno (Profª Violeta).*

Nos relatos anteriores, observa-se a crítica das educadoras a respeito das ações do governo do estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no retorno das aulas pós-pandemia. Para elas, essas avaliações não levam em consideração a realidade do estudante, ao contexto no qual está inserido. A profª Margarida mencionou também que a medida de avaliar o desempenho escolar dos discentes sempre foi uma ação realizada pelos professores, destacando que é uma medida fundamental para o planejamento pedagógico docente e para o desenvolvimento das crianças.

A avaliação é um processo que deve anteceder uma ação, ou seja, o propósito dela deve ser sempre o de agir, de tomar decisões. Mesmo nos casos em que esta relação não está estabelecida de forma clara (como o observado pelos



relatos anteriores), ela guia uma inovação, orientada em favor ou contra uma reforma, revela índices de eficácia do ensino e aponta o impacto de uma medida adotada (PERRENOUD, 1999).

Entretanto, as educadoras manifestaram que não notaram mudanças com a aplicação das avaliações, visto que, não foram observadas ações do governo gaúcho após a implantação dessas, embora os dados apresentados no subcapítulo tenham demonstrado que os resultados das mesmas apontam que os estudantes da rede básica de ensino público apresentam grandes defasagens de aprendizagem decorrentes do período pandêmico. As educadoras afirmaram que:

*Infelizmente não vejo nenhuma mudança na aprendizagem do aluno. Na prática, para falar a verdade, as avaliações feitas pelo governo não mudam nada, o governo não toma nenhuma atitude com os resultados (Profª Orquídea).*

*[...] Olha, eu não vejo mudança em nenhum sentido, nem do estado, nem da escola, muito menos dos alunos. Essas avaliações do estado são avaliações prontas, vindas de cima pra baixo, iguais para o Rio Grande do Sul todo, e eu não vejo como benéfica. Penso que apenas são organizadas para apresentarem números, e é bem notório que quem realiza essas avaliações nunca pisou em uma sala de aula, não conhecem a realidade de uma escola, pois são incompatíveis com nossa realidade, com a realidade do aluno (Profª Dalia).*

*[...] A única mudança que vejo é a publicação de índices dos estudantes em dados gerais. Nada de ações para sanar dificuldades locais (Profª Margarida).*

*Infelizmente não observei mudanças com as avaliações aplicadas pelo estado (Profª Violeta).*

Analisando essas declarações, nota-se também que as professoras percebem que, ao aplicar avaliações do desempenho escolar, o governo do estado do Rio Grande do Sul preocupa-se apenas com os dados quantitativos revelados por meio dos resultados das mesmas. A Profª Dalia destaca que as avaliações promovidas pelo governo gaúcho são iguais para o estado inteiro, não buscando diferenciá-las de acordo com o contexto de cada região do território gaúcho. Além disso, considera que tais mecanismos são aplicados apenas para posteriormente serem apresentados números (mais uma vez revelando a questão quantitativa dos instrumentos aplicados pelo governo estadual), assim como a Profª Margarida também salientou o viés numérico, quantitativo dessas avaliações ao pontuar que a única mudança que percebeu foi a publicação de índices de desempenho dos estudantes em dados gerais, mas não notou ações do governo em relação a buscar

sanar dificuldades locais.

Tendo isso em vista, verifica-se que o significado de avaliação, ainda fiel à sua origem etimológica, está ligado à ideia de mensuração e medida. Isso faz dela um instrumento de controle, fiscalização e exclusão. A medida é a atribuição de valor numérico a um dado, fundamentado em alguns critérios, destacando-se o fato da ação de medir “ser caracterizada pela descrição quantitativa da realidade em um determinado ponto de vista, ou seja, em uma única dimensão”. Dessa forma, a medida é um fator da avaliação, um fator importante, certamente, mas “insuficiente para traduzir todas as dimensões envolvidas em um processo de avaliação” (RIBEIRO, 2009, p. 58).

Ademais, as entrevistadas salientaram alguns aspectos negativos das ações do governo do estado. A entrega de celulares aos estudantes da rede básica de ensino público, durante o período pandêmico, foi um dos aspectos citados como ponto negativo dessas ações. Isso porque nem todos os estudantes tinham acesso ou condições financeiras de ter acesso à rede de internet (e muitos que tinham, acabavam não utilizando para estudar). Dessa maneira, muitos não realizavam as atividades propostas ou, em alguns casos, possivelmente eram os responsáveis quem as faziam e enviavam por meio da plataforma de envio.

Além disso, houve referência também ao fato das avaliações estaduais não corresponderem aos níveis de aprendizagem que os estudantes estavam. Isto ocorreria em provável decorrência justamente da defasagem da aprendizagem proveniente do período remoto de ensino, em razão da pandemia. A consequência seria que, no período de retorno presencial, muitos estudantes que estavam em diferentes níveis de aprendizagem acabaram fazendo parte de uma mesma turma, questão que será melhor apresentada no subcapítulo seguinte. Os trechos a seguir manifestam esses pontos negativos:

*[...] Com a entrega de celulares, nem todos tinham acesso à internet ou não utilizavam para estudar (Profª Orquídea).*

*[...] a grande maioria não tinha acesso à internet, não realizavam as atividades, que eram feitas pelos responsáveis, que usavam a entrega do material, pois a aprovação seria contabilizada dessa forma, e a aprendizagem da criança ficava em segundo plano (Profª Dália).*

*Já os pontos negativos, é o nível ao qual as avaliações estão sendo direcionadas, pois as mesmas não estão condizentes com os níveis que as crianças estão. Deveriam entender que as avaliações estão muito avançadas em relação ao nível (Profª Margarida).*

Outro aspecto negativo bastante importante foi referido pela Prof<sup>a</sup> Violeta: Nessas avaliações de larga escala promovidas pelo governo, nem sempre o estudante marca as respostas de acordo com seus conhecimentos, muitos deles não se detém a buscar a resposta correta, simplesmente marcam as alternativas aleatoriamente. A crítica quanto a isso, de acordo com Costa (2012), é a de que esse sistema, na maior parte dos casos, fornece somente um produto estatístico, o que fortalece o distanciamento entre as políticas educacionais, a profissão docente e o compromisso com a instituição escolar.

Dessa forma, a avaliação em larga escala vem carimbando no desempenho dos alunos a qualidade da educação escolar, encobrendo outros aspectos do contexto educacional. A concepção de que esse tipo de instrumento está colaborando para ranquear das melhores às piores escolas e acobertando uma discussão mais profunda e integral referente aos fatores que poderiam contribuir na construção de uma escola de qualidade, nega o próprio princípio da avaliação. Isso ocorre porque continua agregando somente resultados do desempenho dos estudantes, como se isso respondesse de forma suficiente “o combate dos altos índices de reprovação, evasão, defasagem idade-série, entre outros problemas que afetam o sistema educacional” (COSTA, 2012, p. 118).

Contudo, foram mencionados também aspectos positivos da implementação das avaliações pelo governo gaúcho, dentre eles, os principais citados pelas educadoras entrevistadas:

*Os aspectos positivos sobre a avaliação é que podemos verificar e entender como está o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com isso fazer o direcionamento de atividades voltadas a entender de forma individual os estudantes (Prof<sup>a</sup> Violeta).*

*Bom, entre os aspectos positivos, está a ajuda em desenvolver estratégias para a aprendizagem, e contribui para a melhoria do processo ensino / aprendizagem (Prof<sup>a</sup> Margarida).*

O governo do estado disponibiliza o relatório de resultados das avaliações aplicadas, com gráficos indicativos das aprendizagens que os estudantes apresentaram melhor rendimento, bem como, as que tiveram desempenho mais baixo, isso permite que os educadores os avaliem, comparativamente com a realidade apresentada pelos discentes no dia a dia de sala de aula, em relação ao aprendizado. Com isso, os professores podem lançar mão dos resultados, para assim criar

estratégias buscando sanar dificuldades identificadas na aprendizagem da turma.

#### 4.2 CONTEXTO-ESCOLAR PÓS-PANDÊMICO E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM ALINHADAS À BNCC

O presente metatexto surgiu da categoria final “Percepção docente em relação ao cenário escolar pós-pandêmico e desafios e estratégias para o ensino e aprendizagem, no retorno presencial, alinhadas às habilidades e competências previstas na BNCC”, oriunda das entrevistas; e das categorias finais “Percepção em relação ao cenário escolar e realidade dos estudantes no retorno às aulas presenciais” e “Estratégias docentes para enfrentamento das dificuldades contexto escolar pós-pandemia”, originárias do diário de bordo. Destaca-se que o processo de categorização proveniente das entrevistas consta na íntegra no apêndice E, já o do diário de bordo apresenta-se no Quadro 9 deste estudo.

Tais categorias finais emergiram das seguintes categorias intermediárias (entrevistas): “Dificuldades no cenário escolar pós-pandêmico”; “Realidade do estudante no cenário escolar pós-pandêmico”; “Estratégias docentes no contexto escolar na volta à presencialidade”; “Planejamento pedagógico alinhado à BNCC”; “Práticas pedagógicas implementadas no cenário pós-pandêmico”; “Desafios para desenvolver as habilidades e competências previstas na BNCC” e “Planejamento previsto no PPP”. Já as categorias finais provenientes do diário de bordo emergiram das seguintes categorias intermediárias, respectivamente: “Dificuldades no cenário escolar pós-pandêmico”; “Realidade do estudante no cenário escolar pós-pandêmico”; e “Estratégias docentes no contexto escolar na volta à presencialidade”.

As categorias intermediárias originadas das entrevistas, citadas no parágrafo anterior, surgiram das seguintes categorias iniciais: “Dificuldades no cenário escolar pós-pandêmico”, “Realidade dos estudantes pós-pandemia”, “Estratégia docente no retorno às aulas presenciais”, “Planejamento pedagógico pós-pandemia”, “Prática pedagógica pós-pandemia”, “Prática docente pós-pandemia”, “Desafios, habilidades e competências BNCC” e “Planejamento escolar contexto pós-pandêmico”. Já as categorias intermediárias originárias do diário de bordo, citadas no parágrafo anterior, surgiram das seguintes categorias iniciais: “Dificuldades no cenário escolar pós-pandêmico”, “Realidade dos estudantes pós-pandemia” e “Estratégia docente no retorno às aulas presenciais”.

O argumento aglutinador deste metatexto envolve dois dos objetivos específicos desta pesquisa: analisar a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental após o retorno presencial e Identificar estratégias para desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC. Desta maneira, para atender a esses objetivos, a seguir destacam-se os principais pontos de discussão e as contribuições tanto do diário de bordo, quanto das entrevistas.

Um dos principais aspectos emergidos nessa categoria foi a dificuldade dos estudantes obedecerem às normas escolares no retorno às aulas presenciais. O fato de terem ficado quase dois anos no modo remoto de ensino (inclusive muitos não haviam frequentado à escola antes do período pandêmico), fez com que grande parte das crianças resistissem às regras do modo presencial. Além disso, evidenciou-se que os estudantes apresentaram dificuldade até mesmo para atividades escolares básicas, como abrir o caderno, segurar o lápis, por exemplo. Os registros a seguir revelam essas situações:

*[...] As crianças se acostumaram a não frequentar a escola, perderam o hábito de estudar e aumentou a dificuldade em aceitar regras da escola (Profª Orquídea).*

*[...] Voltaram como se nunca tivessem frequentado uma sala de aula (e muitos não tinham), sem conhecimento de como abrir um caderno, segurar um lápis, sentar, brincar no pátio, conviver com outros colegas (Profª Dália).*

*[...] Muitos alunos apresentam defasagens na aprendizagem, falta de coordenação motora [...]. Alguns [...] apresentam dificuldades em aceitar as regras da escola (Profª Violeta).*

*[...] É necessário, durante o turno da aula, falar e relembrar sobre as regras da sala e da escola constantemente, grande parte dos estudantes apresentam dificuldades para atender às regras construídas coletivamente (D4US3).*

Quanto a esta questão, estudos de Souza, Jucá e Silva (2023) também constataram grande resistência por parte dos estudantes em relação a seguir normas do âmbito escolar no retorno às aulas após o período remoto por conta da covid-19. Quase 90% dos 35 professores de escolas estaduais do Ceará, entrevistados pelos autores, relataram que a pandemia contribuiu para o aumento dos casos de indisciplina escolar. Logo, evidencia-se que o estabelecimento de regras escolares entra em conflito com o período de aulas remotas, visto que este

modelo de ensino descaracterizou, do contexto da aprendizagem, a ideia de sala de aula formal, de participação coletiva, e outras atividades corriqueiras do cotidiano escolar. Nesse sentido, o fator indisciplina é uma barreira para que ocorra o ensino e a aprendizagem de forma adequada, pois é um elemento desmotivador desse processo (SOUZA; JUCÁ; SILVA, 2023).

Outro ponto importante levantado nessa categoria se refere à percepção das educadoras em relação às dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar pós-pandemia, ao se depararem com o novo perfil de estudante. Dentre as mais citadas, está o fato de uma mesma turma apresentar alunos em diferentes níveis de aprendizagem, como demonstram os fragmentos:

*[...] Turmas com alunos de diversos perfis, vários níveis de aprendizagem. (Profª Dália)*

*A dificuldade é, como os estudantes estão em níveis muito distintos uns dos outros, isso nos prejudica em relação ao planejamento. (Profª Margarida)*

*A turma apresenta todos os níveis de aprendizagem. Estudantes no nível pré-silábico, nível silábico e alunos no nível alfabético (D1US4).*

*É uma turma bastante heterogênea, que apresenta níveis de aprendizagens variados (D4US2).*

Diante disso, destaca-se que, conforme Vygotsky (1996, p. 111), “é uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”. Nessa direção, é importante frisar que, de acordo com Delou (2007), lidar com a aprendizagem de forma coerente com o nível de desenvolvimento do estudante é uma ação que não é possível utilizando currículos padronizados, planejamentos pedagógicos uniformes ou avaliações que não levem em consideração as dificuldades e/ou potencialidades e características de todos os estudantes.

Notou-se ainda outra dificuldade que o cenário escolar pós-pandêmico apresenta não só aos docentes, mas também aos estudantes, o grande desafio das defasagens de aprendizagens em decorrência do período de aulas remotas durante a pandemia. Assim, as educadoras se deparam com situações difíceis para desenvolver atividades que trabalhem as habilidades e competências previstas na BNCC com esses alunos que ficaram tanto tempo distante das aulas presenciais:

*O principal desafio [...] é que primeiro temos que alfabetizar alunos que já deveriam estar alfabetizados (Profª Dália).*

*[...] O grande desafio é o déficit no aprendizado das crianças, [...] elas estão em níveis inferiores ao que a turma deveria estar e assim o que a BNCC prevê para o 3º ano, a turma ainda não tem condições de acompanhar (Profª Margarida).*

*Turma de 3º ano, [...]. Das 21 crianças, apenas 4 estão alfabetizadas [...]. A turma em geral apresenta demasiada dificuldade de aprendizagem (D3US5).*

Assim, as grandes defasagens na aprendizagem constatadas no cenário escolar pós-pandêmico dificultam que as educadoras trabalhem as habilidades e competências previstas pela BNCC para a série em questão. Isso porque elas precisam trabalhar com diferentes atividades que contemplem diferentes níveis, inferiores aos que a turma deveria estar, conseqüentemente diferentes aos que a BNCC prevê para a respectiva série.

Nessa direção, faz-se relevante destacar que a BNCC é um documento orientador do ensino no Brasil, mas não se trata de um modelo curricular pronto, com diretrizes específicas, e, sim, um guia que indica objetivos de aprendizagem que correspondem a cada fase escolar. A proposta da BNCC é que a própria escola desenvolva um currículo conforme as estratégias estabelecidas por meio do PPP, desde que alinhadas à BNCC. Observa-se que a sua implementação ainda está em curso, e atualmente enfrenta desafios relacionados não só à grande extensão e diversidade do território brasileiro, mas principalmente às dificuldades escolares emergidas por conta da pandemia da covid-19 (UNIBAN, 2021).

Frente a esse contexto, dentre os relatos das educadoras e as observações do diário de bordo, verificou-se que a escola busca organizar as atividades pedagógicas para desenvolver a aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental alinhadas às habilidades previstas na BNCC, levando em conta a realidade do aluno. Além disso, a profª Dália destacou que geralmente são os próprios professores que organizam as atividades pedagógicas alinhadas à BNCC, manifestando que a educadora identifica as dificuldades da turma e vai adequando o planejamento conforme a realidade da mesma. No mesmo sentido, a profª Margarida e a Profª Violeta afirmaram de maneira similar que vão adaptando o que está previsto na BNCC de acordo com o que vão identificando como mais adequado ao nível em que a turma se encontra, ou seja, vão ajustando ao contexto ao qual está o estudante.

Outro ponto destaque desta categoria é em relação à previsão, no PPP da escola, quanto à recomposição das aprendizagens. Embora a prof<sup>a</sup> Orquídea e a prof<sup>a</sup> Dália tenham manifestado que o PPP prevê essa recomposição de acordo com a realidade do aluno, a Prof<sup>a</sup> Margarida e a Violeta afirmaram que desconhecem que o PPP aborde algo nesse sentido. Ao fazer a análise do PPP da escola, reelaborado e divulgado no ano de 2023, percebe-se que não há manifestação alguma referente à recomposição das aprendizagens, que naturalmente, acabaram sendo prejudicadas no período pandêmico, por conta das aulas remotas.

Diante disso, verificou-se que as docentes utilizam estratégias em sala de aula em relação às dificuldades dos estudantes. Dessa forma, evidenciou-se que, ao identificar dificuldades e defasagens na aprendizagem das crianças, elas elaboraram planejamentos para recompor essas aprendizagens e criam meios para sanar essas lacunas. Inclusive, as educadoras lançam mão de diferentes instrumentos e maneiras para trabalhar o conteúdo, como associar jogos didáticos às aulas, propor atividades lúdicas, visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, ainda, minimizar as dificuldades detectadas nos estudantes. Alguns trechos ilustram essas questões:

*As estratégias que eu uso é fazer planejamentos diferentes para os estudantes, respeitando o nível de cada grupo (Prof<sup>a</sup> Margarida).*

*Uma das estratégias que utilizo é apresentar o conteúdo trabalhado de diversas formas. Uso também de material concreto, jogos pedagógicos, plano de aula adequado, trabalhar em pares ou grupos e diversificar o conteúdo. (Prof<sup>a</sup> Violeta)*

*A professora organiza atividades diferentes que contemplem e envolvam a todos os níveis de aprendizagem. Por exemplo, em um texto, alguns interpretam, outros circulam sílabas, outros desenham, constroem frases conjuntas, trabalham com os números (D2US5).*

Frente ao exposto, observa-se a importância dos professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental estarem alertas para os sinais de envolvimento das crianças nas atividades escolares. Isso pode ser percebido pelo seu rosto, por suas expressões vocais e emocionais, pela energia, pela atenção e até mesmo pela criatividade. Assim, acompanhar as crianças no processo de desenvolvimento é fundamental para assegurar a aprendizagem nessa fase. Isso pode ocorrer por meio do acompanhamento pedagógico, estratégia esta que não só orienta, mas também



otimiza o desempenho das crianças. O acompanhamento pedagógico pode promover uma considerável melhora no desempenho dos alunos e possibilitar uma experiência mais dinâmica e lúdica no processo de ensino. Isso contribui para despertar interesse e gerar engajamento, facilitando o aprendizado. O acompanhamento em sala emerge na experiência da profissão, apropria-se da realidade para analisá-la e questioná-la. Dessa maneira, os estudantes precisam se sentir incluídos e respeitados, achar o aprendizado interessante, relevante, envolvente e desafiador (CORREA, 2022).

#### 4.3 PERSPECTIVAS DA AGENDA 2030 E ODS 4: DESAFIOS DAS EDUCADORAS

Este metatexto emergiu da categoria final (entrevistas) “Conhecimento das educadoras sobre a Agenda 2030 e percepção quanto aos desafios para a implementação do ODS 4 pós-pandemia”, que se originou da categoria intermediária “Desafios escolares para a implementação da ODS 4” e esta, por sua vez, surgiu da categoria inicial “Desafios ODS 4”.

O argumento aglutinador desta categoria envolve um dos objetivos desta pesquisa: Como as políticas públicas propostas pelo governo se alinham com o ODS 4, da Agenda 2030, no que diz respeito à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos os seres humanos?

Frente às perspectivas da Agenda 2030, brevemente as professoras discorreram nas entrevistas, pois é algo ainda pouco conhecido por elas, e as que responderam conhecer, constatou-se que conhecem superficialmente. Nesse sentido, uma relatou desconhecer totalmente a Agenda 2030, outra mencionou apenas que conhece, sem detalhar como, e as outras duas citaram que já ouviram falar em Agenda 2030 (uma em um curso de pós-graduação, e a outra em um curso de formação, mas também sem entrar em mais detalhes).

Nessa categoria, sobressaíram os desafios para cumprimento das metas do ODS 4, principalmente no cenário escolar pós-pandêmico, de volta às aulas presenciais. Dentre os principais desafios enfrentados, foram citados os relacionados à infraestrutura inadequada, falta de materiais, recursos humanos e financeiros.

Quanto à dificuldade enfrentada pelos professores no dia a dia, referentes a recursos insuficientes, salienta-se que, no Brasil, não é novidade que os investimentos nas escolas públicas nunca foram satisfatórios, no cenário pandêmico

isso se acirrou e permaneceu no período pós-pandemia. No atual contexto, em que grandes dificuldades e defasagens de aprendizagem são constatadas, cada vez mais os professores precisam e buscam apresentar aulas atrativas, que instiguem o estudante a participar das atividades e os estimulem por meio de recursos capazes de fazê-los curiosos e participativos.

Entretanto, os docentes encontram um entrave, dedicar horas preparando aulas interativas e lúdicas por meio de recursos tecnológicos e chegar a sala de aula e não conseguir colocar em prática seu plano de aula em decorrência de ausência ou carência de condições estruturais e tecnológicas para execução das atividades. A falta de notebooks, de projetor ou até mesmo de tomadas que funcionem são desafios ainda a serem superados. Porém, para isso, os governantes precisam priorizar a educação e buscar transformar a realidade das escolas, investindo não só no aumento do implemento dos recursos tecnológicos, mas também na democratização do acesso à internet, bem como, qualificação dos docentes em recursos inovadores (KRAUSE, 2021).

O ODS 4 envolve uma importante questão não educacional, mas social, como a inclusão. Tanto, que justamente a inclusão é um dos pontos do referido objetivo: “garantir o acesso à educação **inclusiva**, de qualidade e equitativa”, reforçado no ODS 4.a “Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e **sensíveis às deficiências** e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, **inclusivos** e eficazes para todos” (ONU, *s.d. grifo nosso*). Destacam-se estes aspectos aqui, pois todas as turmas objeto desta pesquisa contavam com, pelo menos, um estudante com deficiência. Logo, a questão da inclusão foi um assunto levantado nos resultados desta categoria. A desigualdade social e a inclusão foram destaque nas entrevistas:

*[...] Vivemos em uma sociedade desigual, e tentar superar as barreiras e conscientizar a população [...] é a maior dificuldade (Profª Dália).*

*O principal desafio é proporcionar uma educação com qualidade, com inclusão. No meu entendimento, a inclusão, da forma que se apresenta, está longe de ser a ideal, não está, de fato, ocorrendo (Profª Margarida).*

A pandemia agravou as desigualdades de recursos, acessos e experiências de estudantes que viviam em condições mais vulneráveis. Por isso, ela também colocou a inclusão como um desafio no centro do debate educacional. Essa, por sua

vez, é um dos desafios do cumprimento do ODS 4 da Agenda 2030, visto que, primeiramente, é necessário identificar os grupos que, em razão de sua especificidade, são mais atingidos pelas características atuais da sociedade e dos sistemas educacionais. Em segundo lugar, é preciso identificar também de forma precisa os mecanismos através dos quais esses grupos são excluídos e discriminados e também pensar em ações que acabem essas formas de discriminação e, conseqüentemente, de exclusão. A complexidade está no fato de que a discriminação se dá de forma diferente para cada grupo social e, assim, as respostas da política educacional também devem ser diferentes (ONU, 2021).

Se o professor, a sala de aula e a escola estão preparados para atender as necessidades de todos, não só as crianças e adolescentes com deficiência são beneficiadas, mas todos que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de uma atenção mais individualizada – uma adaptação do currículo conforme seu tempo ou modo de aprendizagem, por exemplo (BRIZUELA, 2021).

É um direito dos estudantes com deficiência ter uma educação inclusiva em todos os níveis educacionais. Esta educação envolve algo simples e objetivo, por exemplo, que todos os discentes de uma mesma comunidade ou bairro tenham acesso à mesma escola, que possam aprender juntos, independentemente de terem ou não alguma deficiência. Nessa direção, os estudantes com deficiência devem estar no centro dos esforços para a construção de uma sociedade inclusiva (BRIZUELA, 2021). Assim,

[...] a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reflete um momento histórico, um convite para realizar ações específicas de enfrentamento e superação das barreiras que impedem o acesso de crianças e adolescentes com deficiência aos seus direitos (BRIZUELA, 2021, p. 51).

Por fim, não se pode ignorar que as dificuldades e defasagens de aprendizagem decorrentes do período de aulas remotas, por conta da pandemia da covid-19, evidenciadas neste estudo, configuram-se como grandes desafios para o cumprimento das metas do ODS 4, especialmente as relacionadas à garantir que, até 2030 todos completem os níveis da educação básica gratuita, equitativa e de qualidade; até 2030 todos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância e educação pré-escolar, de forma que estejam prontos para o ensino primário; até 2030 as disparidades de gênero na educação sejam eliminadas

e seja assegurada a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade; até 2030 todos os jovens e uma grande proporção dos adultos estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática; além da construção e da melhoria em instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos (ONU, S. d.).

Pensando no contexto pós-pandêmico, a ONU, em 18 de setembro de 2023, publicou a Declaração Política da Cúpula dos ODS, data em que chefes de Estado e de Governo, além de altos representantes dos países participantes, reuniram-se na sede da ONU, em Nova Iorque, para analisar os progressos e assumir compromisso para acelerar a implementação da Agenda 2030. A referida declaração conta com 43 tópicos, dos quais se destacam os principais nesta pesquisa, ou seja os relacionados à educação e ao período pandêmico (ONU, 2023).

O tópico 12 da referida declaração menciona que, com os impactos desproporcionais e multidimensionais da pandemia da covid-19, deve-se fortalecer a cooperação multilateral e internacional para os países em desenvolvimento, especialmente os mais pobres e vulneráveis. O item 24 declara que o mundo mudou bastante desde a primeira Cúpula dos ODS, em 2019, e desde que foi adotada a Agenda 2030, no ano de 2015. Nessa época, o mundo já enfrentava dificuldades para alcançar os ODS, o que se agravou durante e pós-pandemia (ONU, 2023).

O tópico 18 inclui a educação no rol de compromissos dos ODS, destacando que se deve reafirmar a determinação de realizar a meta de um mundo com acesso à educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos, entre outros objetivos. O item 27 reconhece que as crises globais, como a pandemia, aumentaram de forma significativa as desigualdades, como o acesso desigual à saúde, **educação**, à proteção social, entre outros.

Portanto, um dos pontos mais importantes do documento, o 38d, reforça o compromisso de “aumentar o investimento em educação de qualidade inclusiva e equitativa e em oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, inclusive a educação infantil, programas e iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, educação digital, tecnologias digitais para a educação, desenvolvimento profissional contínuo de professores, entre outros. Enfim, o documento reconhece

que “a educação e o cuidado na primeira infância podem gerar benefícios substanciais para as crianças”. Com isso, declaram o compromisso de promover ambientes de aprendizagem seguros, saudáveis e instigantes que possibilitem aos estudantes alcançar seu pleno potencial e bem-estar físico, mental e emocional (ONU, 2023, s. p.).

Logo, se houver um comprometimento de todos os envolvidos, é possível cumprir as metas da Agenda 2030 para a educação, se não todas, mas a maioria. Entretanto, é preciso que governantes, docentes, famílias e os próprios estudantes estejam comprometidos para alcançarem a educação inclusiva, de qualidade e equitativa que se almeja. Só com esforço e comprometimento será possível enfrentar os obstáculos, as lacunas, as dificuldades deixadas pelo período pandêmico, não só no âmbito educacional, mas em diversas áreas. Entretanto, na educação, o grande desafio será superar as defasagens e recuperar, sanar as dificuldades educacionais deixadas pelo período de afastamento social.

## **5 PRODUTO DA PESQUISA: ATELIÊ DE APRENDIZAGEM PARA O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

### **5.1 O QUE É UM ATELIÊ DE APRENDIZAGEM?**

A palavra ateliê é originária da língua francesa e, em sua língua original, significa estúdio, um lugar de trabalho de pessoas que desejam criar algo e onde se pode experimentar, manipular e produzir arte (DICIONÁRIO INFORMAL, 2009). O ateliê de aprendizagem é um recurso que promove um espaço experimental, é a criação e experimentação dentro do processo de ensino aprendizagem. Por meio do ateliê de aprendizagem é possível possibilitar experimentações que o docente oferece ao dar espaço para os estudantes, ao deixar que estes criem, é que nasce uma aprendizagem significativa, onde educadores e estudantes são considerados atores, artísticas do conhecimento (PEDAGOGIA EM CONSTRUÇÃO, 2017).

Com essa proposta de intervenção, o ateliê de aprendizagem é capaz de oferecer vivências reais ao estudante. Estes conseguem percorrer a sensibilidade, a imaginação e a construção de saberes. Esse tipo de ateliê pode ser muito bem utilizado com o intuito de motivar os estudantes a participarem do ateliê, além de trabalhar focado nas dificuldades de aprendizagem elencadas pelos professores no processo de questionamento e entrevista previamente realizados, promovendo um espaço de estudo, prazer, criação e ludicidade. Por meio desse recurso, é possível fazer com que o estudante perceba a importância da sua contribuição e a de seus colegas na construção do conhecimento. “Conhecimento este que não é intacto ou estático, mas é imprevisível e cheio de conexões” (PEDAGOGIA EM CONSTRUÇÃO, 2017).

A educação necessita mesmo é desse toque de sensibilidade esquecendo-se de tantas práticas pedagógicas tradicionais. O que precisa vivenciar atualmente são processos de ensino aprendizagem onde o professor é mediador buscando reconstruir a autoestima dos estudantes e construindo saberes através da proposta de ressignificação.

Os estudantes precisam cada vez mais estranhar e criar. Para Gilles Deleuze, a vida e o mundo são “como um processo de criação do novo” (DELEUZE, 2009). É necessário criar o novo, inovar e transformar trazendo ao contexto atual novas possibilidades e alternativas a esses estudantes que não consolidaram a

aprendizagem no ensino remoto.

O ateliê de aprendizagem é, segundo Cortinovi (1999), um espaço pedagógico da escola que analisa e colabora no processo de superar barreiras à aprendizagem pelos estudantes, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros e com os as ferramentas culturais de mediação, já existentes ou novos, no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente. A intenção desta ação pedagógica é auxiliar e garantir a aprendizagem das crianças num espaço diferenciado para a promoção da aprendizagem deixada de ser consolidada pelo período pandêmico, compreendendo a importância de ser trabalhado esse espaço como novas possibilidades e jamais fomentar a discriminação dos estudantes.

O ateliê de aprendizagem é implementado na tentativa, portanto, de promover melhores resultados no ensino aprendizagem dos estudantes que apresentam dificuldades decorrentes do ensino remoto. Como um laboratório de pesquisa e descobertas, o ateliê terá como objetivo proporcionar mais autonomia e possibilidades de vivência para os estudantes proporcionando novos desafios e descobertas através de atividades lúdicas diferenciadas, jogos pedagógicos e garantindo momentos de troca entre os estudantes, muito rica para o aprendiz.

## 5.2 POR QUE PARA O PRIMEIRO CICLO?

Acredita-se que todas as escolas, especialmente os estudantes que fazem parte do ciclo de alfabetização, deveriam ter a oportunidade de experienciar um ateliê: tanto na perspectiva de um espaço que acolhe o explorar e o brincar e instiga o investigar, quanto na da escola, como um todo, como um espaço de pesquisa, de experimentação e criação para vivenciar a infância por meio de diferentes linguagens. O ateliê é uma oportunidade de oferecer um espaço e momentos lúdicos de alfabetização. Este pode ser um local organizado com muita curiosidade, indivíduos ativos e envolvidos em desenvolver suas ideias.

A ideia de ateliê que aqui se compartilha não é a de um ambiente de artes, onde cada estudante senta no seu lugar e o educador orienta a proposta, onde todos fazem as mesmas atividades de modo igual e ao mesmo tempo. A perspectiva é romper essa prática tradicional e aproximar o ateliê de uma espécie de laboratório

expressivo e principalmente criativo com as linguagens, sem fragmentação. Estudantes aprendendo com ação, envolvendo todos os sentidos, em diferentes possibilidades e de forma lúdica. Crianças descobrindo o mundo letrado por meio de algo dinâmico, concreto e encantador. Algo produtivo e construtivo que dê sentido para as experiências da alfabetização. E com todas as dificuldades encontradas na pandemia no que tange à alfabetização, é preciso voltar o olhar e construir esses saberes, transformando as dificuldades em novos saberes e consolidando a alfabetização com base sólida e conhecimento efetivo.

### **5.3 METODOLOGIA DE TRABALHO NO ATELIÊ**

O ateliê é um espaço de pesquisa, conhecimento e experimentação, em que professor atua como um mediador que prepara com intencionalidade o ambiente e os instrumentos para a exploração. É seu papel fazer boas perguntas e comentários que auxiliem o estudante a pensar; elaborar novas possibilidades, observar e escutar como ocorrem os processos e as pesquisas. “A partir destes interesses, projetar a continuidade das experiências com novos materiais e disposições para que seja significativo”. Assim, desenvolve procedimentos e percursos em que o estudante “produz sentido sobre o que experimenta, cria, imagina e investiga no coletivo e individualmente” (CHANAN, 2021).

O ateliê proposto como produto deste trabalho, visa criar um espaço de brincadeiras e de aprendizagens, organizado para oportunizar experiências, investigações e também convivência, partindo de assuntos geradores interdisciplinares, transversais e multiculturais, que atendam as necessidades dos estudantes em relação à alfabetização. Assim, criam-se momentos de aprendizagem que despertem o conhecimento e o encantamento. Esta proposta de trabalho terá como foco o protagonismo dos estudantes.

A teoria de Loris Malaguzzi (1999), criador da ideia de Reggio Emília,

que constitui um pensamento de que o processo de aprendizagem passa por mudanças contínuas, tendo como fio condutor o relacionamento e a participação efetiva das crianças, educadores/tutores e famílias, formando uma rede de comunicação, e, conseqüentemente, reflete-se, repensa-se e reconstrói-se constantemente as propostas educativas e contextos (EDWARDS, 2015, p. 49).



Segundo Malaguzzi (1999), a criança é feita de cem linguagens, partindo deste princípio, devemos ter ciência da complexidade em que se dá a construção do conhecimento. Os contextos propostos nesse espaço do ateliê transitará na ideia da construção de conhecimento através da investigação e construção de elementos, produções coletivas e individuais estimulando o estudante a expressar suas múltiplas potencialidades e capacidades latentes. Ele é protagonista do processo de aprendizagem, tendo suas individualidades ouvidas, reconhecidas e atendidas, não isoladamente, mas em caráter circular, em conjunto com outros estudantes, buscando efetivar a base da escolaridade: a alfabetização.

#### 5.4 A ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DO ATELIÊ

O foco do ateliê está em realizar propostas individuais e estudos em grupos, disponibilização de materiais diversificados, atividades lúdicas focadas nas dificuldades de aprendizagem, a fim de promover um ambiente de conhecimento significativo para esses estudantes fazendo uso da arte em suas várias nuances: plásticas e gráficas, dança, teatro, música, enfim, tudo que torna a criança participativa, criativa e protagonista de sua própria aprendizagem. Esse é um ponto muito importante que, por várias vezes, debatemos ao longo da pesquisa, pois como esses estudantes praticamente fizeram a pré-escola *online*, a primeira infância, tão essencial para o desenvolvimento infantil, ficou comprometida em diversos aspectos, e isso repercute em diversas lacunas que comprometem o desenvolvimento desses estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Assim, para assegurar essa aprendizagem, é preciso transformar não só o olhar dos professores em relação às dificuldades dos estudantes, mas também é necessário transformar locais e garantir que estes possibilitem às crianças um desenvolvimento fundamentado na afetividade, no aprender fazer frente ao conhecimento. Dessa maneira, a proposta do ateliê de aprendizagem é a oportunidade de se tornar uma prática do dia a dia dos estudantes, movimentando-os nesse mundo de novas alternativas e possibilidades.

O atelier, em nossa abordagem, é um espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e

combinar ferramentas, técnicas e materiais novos (MALAGUZZI, 1999, p. 152).

Nessa perspectiva surge o ateliê, como uma soma da sala de aula, com ênfase nas dificuldades e com uma proposta diversificada. Essas dificuldades e as ideias do que organizar no ateliê são oriundas das observações e relatos com base no que se constatou nas entrevistas das professoras, nas observações e intervenções nas turmas. Com base nos objetivos da pesquisa, foram obtidos os dados e o foco das dificuldades, material esse que será a base de apoio para o planejamento das ações do ateliê, todo relacionado e direcionado ao processo de alfabetização dos estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental.

A ideia inicial era trabalhar semanalmente no ateliê com os estudantes participantes da pesquisa, elencando juntamente com a professora aqueles estudantes com mais dificuldades e agrupando-os pelas semelhanças das lacunas. Entretanto, quando a pesquisa foi acontecendo, as ideias surgindo, em consonância com o pedido das professoras e da escola, o ateliê irá atender todos das quatro turmas analisadas. A organização se dará na proposta de três vezes na semana. Estamos em formação com as professoras, e a escola já disponibilizou a sala e alguns recursos para que já inicie a criação desse projeto, a ideia é fazermos durante o ano de 2024 um trabalho piloto experimental, dando sequência no ano de 2025, com mais efetividade, visto que ainda necessitamos de um profissional fixo nessa sala, o qual já foi solicitado a SEDUC e estamos aguardando resposta.

Salienta-se que, só é possível a realização das ações pedagógicas diante do engajamento da equipe de profissionais que compõem a instituição envolvida nessa pesquisa. Isso porque, para dar vida a esse projeto e integrar as crianças e a comunidade escolar a ele, fizeram-se necessárias mudanças de perspectivas com relação ao fazer pedagógico e aos espaços destinados ao projeto, bem como nas próprias visões distintas, sobre dificuldade de aprendizagem, novas possibilidades e a relação do aprender brincando, para o além do quadro e do giz.

A proposta inicial é para os estudantes das duas turmas de segundo ano e as duas turmas de terceiro ano, formando grupos de, no máximo, seis por atendimento, organizando de maneira que as dificuldades sejam semelhantes e o foco do trabalho direcionado àquelas dificuldades apresentadas pelo grupo. O acompanhamento desses estudantes se dará até a ampliação dos conhecimentos e a efetivação da alfabetização, por isso muito difícil definir o tempo de participação do ateliê, visto que

cada estudante tem seu tempo de aprendizagem, mas o objetivo é de proporcionar provocações e situações de aprendizagem que rompa as dificuldades e supra as lacunas da aprendizagem.

A ideia desse ateliê é a de criar possibilidades provocativas, momentos de investigações e nutrir o senso estético, organizando o espaço ensino-aprendizagem de toda a escola como um espaço de pesquisa, criação e experimentação para viver experiências potentes por meio de múltiplas linguagens. Para tanto, começar a prática com muita curiosidade, corpos ativos e envolvidos em criar soluções para suas ideias, em relação com adultos, crianças, materiais e natureza.

Enfim, a projeção desse ateliê é dentro de uma concepção da criação de algo novo, algo que se assemelhe, por exemplo, a um laboratório expressivo e criativo com as linguagens interligadas, sem fragmentação. Estudantes aprendendo com o corpo todo em ação, todos os sentidos, diversas possibilidades e ludicidade, espaço esse onde são as crianças que dão sentido para as experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo visou compreender o movimento constitutivo das políticas implementadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no retorno das aulas pós-pandemia. Para isso, apresentou as ações do governo gaúcho para avaliar o desempenho desses alunos no retorno à presencialidade, como o Saers e o “Avaliar é tri”. Dessa forma, analisou-se documentos relacionados às políticas públicas de avaliação da aprendizagem escolar promovidas pelo governo do estado na volta às aulas presenciais, buscando identificar as políticas públicas que balizam essas avaliações.

Sendo assim, por meio de entrevistas com as professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, evidenciou-se que, em relação às ações e políticas públicas de avaliação da aprendizagem implementadas pelo governo gaúcho no retorno à presencialidade, as educadoras não as conhecem ou as conhecem superficialmente, denotando que não há clareza quanto essas ações e políticas públicas, como o Saers e o “Avaliar é tri”. Isso demonstra que é preciso rever o formato dos programas de formação continuada, que, embora em 2021, tenha sido ofertado o Programa Aprende Mais pelo governo do estado, este não foi o suficiente para sanar as lacunas deixadas pela pandemia na educação, tampouco foi eficaz em fazer uma aproximação entre docentes e governo para que, juntos, encontrassem estratégias para recompor as aprendizagens, suprir as defasagens e enfrentar as dificuldades educacionais oriundas do período pandêmico e persistentes no pós-pandemia.

Além disso, este estudo verificou que os instrumentos aplicados pelo governo por meio do Saers e do “Avaliar é tri” são avaliações de larga escala, que muitas vezes não levam em conta a realidade, o contexto do estudante. Este ponto de vista é corroborado pelas entrevistadas nesta pesquisa. Há o entendimento de que resultam simplificada e a apresentar dados quantitativos, fugindo do principal objetivo da avaliação no sistema educacional, que é entendida como uma forma de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada estudante, fazendo uma verificação do processo, seguindo a linha das habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas em cada período, como, por exemplo, as da alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, criando estratégias de

recuperação dessas. A avaliação, conforme é ,ainda hoje, elaborada e aplicada, é classificatória e excludente, um método ineficaz de avaliação da aprendizagem, principalmente se for meramente de escolha de alternativas “certas” e “erradas”, visto que as provas de múltipla escolha muitas vezes tem suas respostas respondidas aleatoriamente, de forma indiscriminada, ou seja, sem uma reflexão por parte do estudante.

Evidenciou-se, assim, o quanto as políticas de avaliação são criticadas pelas professoras frente à descontextualização da realidade. Ademais, são construídas por profissionais que não estão inseridos no contexto escolar e desconhecem a verdadeira realidade da sala de aula. Interessante seria a construção no coletivo, com sugestões e considerações dos professores que estão inseridos na escola pública. Deste modo, acredita-se fazer sentido elaborar um instrumento de busca de dados, para construir estratégias e promover políticas de governo capazes de suprir lacunas na aprendizagem dos estudantes. Seria um trabalho em equipe que envolva vários segmentos, colocando o estudante como protagonista desse processo.

Outro ponto que ganhou destaque neste estudo foi o dilema de uma mesma turma apresentar estudantes de vários níveis de aprendizagens, sendo uma grande preocupação das professoras, evidenciando a percepção destas acerca da aprendizagem dos discentes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental após o retorno presencial das aulas. Sabe-se que naturalmente uma turma é constituída por alunos que nem sempre estão no mesmo nível de aprendizagem, porém, no contexto escolar pós-pandêmico, a discrepância é grande, estes estão em níveis bem diferentes, como, por exemplo, em uma turma havia estudantes já alfabetizados, fazendo a transposição para a letra cursiva, e havia também os que ainda não diferenciavam letras de números, vogais de consoantes. Isso dificulta ainda mais o fazer pedagógico das educadoras. Observou-se, então, que é difícil enfrentar as dificuldades apresentadas nesse cenário escolar pós-pandemia. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, precisa-se de maior comprometimento dos professores, governo, famílias e dos próprios estudantes. Para tanto, é preciso manter esses motivados nesse contexto de ensino e aprendizagem, contextualizados e encantados com o processo de aprender. Envolvimento e organização podem e devem existir, e só conseguiremos mudar esse difícil contexto se houver objetivos claros, planejamento organizado e, de fato, sabermos de onde partir e onde se quer chegar. E é importante ter a clareza de que o objetivo do

processo ensino e aprendizagem é, de fato, a formação do estudante, como ele vai se desenvolver cognitivamente, quais as formas que a escola vai contribuir em seu processo de desenvolvimento e como o professor vai intermediar esse processo, fator importante de se ter clareza com a possibilidade de obter maior êxito com os estudantes e produzir educação de qualidade.

Vale destacar aqui que se verificou que o retorno à presencialidade, além da defasagem na aprendizagem, trouxe também um sério problema de indisciplina, visto que, por muito tempo os estudantes estavam fora da escola e alguns deles nem sequer haviam frequentado presencialmente. Essas dificuldades são oriundas dos comportamentos de isolamento social em decorrência da pandemia. A readequação da rotina escolar ocasionou nos estudantes diversas alterações físicas e emocionais que implicaram na indisciplina escolar, na dificuldade de conhecer regras de convivência neste espaço social.

Observou-se também que as diversas dificuldades enfrentadas pelas famílias no período da pandemia impediam que estas auxiliassem as crianças em suas atividades escolares. Inclusive as dificuldades financeiras para utilização de recursos tecnológicos, para a realização das tarefas educacionais. Isso, porque, embora o governo do estado tenha distribuído celulares com essa finalidade, muitas famílias não dispunham de condições de pagar planos de internet. Logo, os pequenos, que são muito dependentes para o desenvolvimento das atividades escolares, com pouco ou sem suporte e auxílio não tinham como ter suas aprendizagens plenamente desenvolvidas. Esse foi um fator potencializador das defasagens e dificuldades apresentadas pelos estudantes.

É importante destacar que a fluência na leitura e na escrita é uma porta de acesso a muitas outras competências e conhecimentos essenciais para a continuidade escolar, bem como para a superação de barreiras culturais, econômicas e sociais. Apesar da relevância deste tema, ainda são necessários progressos para integrar ações eficazes no mundo escolar para ajudar os estudantes que estão com déficits na alfabetização e que muitas vezes têm dificuldade em continuar a sua educação. Contudo, constatou-se que, infelizmente, o PPP da escola editado e difundido no ano de 2023 não prevê como se dará a recomposição das aprendizagens do período da pandemia, sendo assim, as docentes, por conta própria, buscam estratégias para a recomposição dessas aprendizagens.

Diante do exposto, as professoras buscam diversas estratégias para lidar com os desafios no processo de escolarização e, dessa forma, desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC. Pode-se constatar que as estratégias de trabalho utilizadas pelas educadoras para lidar com os desafios no processo de escolarização se assemelham. Planejam diferentes atividades para contemplar os mais diversos níveis da turma, utilizam instrumentos diferenciados, bem como, abordam as aprendizagens de formas diferentes para facilitar o processo educacional dos estudantes. Assim, vão identificando as dificuldades e adaptando os conteúdos para alinhar as atividades ao que prevê a BNCC, para o nível ao qual a turma se encontra.

Foi possível perceber, tanto pelas entrevistas quanto pelas observações no diário de bordo, o quanto as professoras são preocupadas com a aprendizagem dos estudantes e que estão na busca e construção de novas estratégias de ensino, dentre suas possibilidades, pois acreditam na escola pública de qualidade e sabem do potencial que têm e, também, do potencial dos estudantes.

Entretanto, com tantos esforços das professoras, constata-se que o estado do Rio Grande do Sul precisa investir mais para garantir que os estudantes sejam alfabetizados na idade certa, ou seja, até os sete anos seguindo o que é proposto na BNCC. Nesse sentido, a alfabetização deve ser concebida e implementada como uma política pública, desenvolvida processualmente através de um conjunto de medidas eficazes e eficientes que devem estar em constante melhoria.

Há muito espaço para avanços na construção de uma educação mais justa, mais inclusiva e de qualidade. Nessa direção, a Agenda 2030 é uma ferramenta essencial para promover uma aprendizagem de qualidade para todos. Contudo, as escolas enfrentam muitas dificuldades para cumprir as metas do ODS 4., desde a insuficiência de recursos até mesmo as defasagens e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes em razão da pandemia da covid-19. Outra dificuldade bem contundente em relação ao cumprimento do ODS 4, refere-se à questão da inclusão, pois a escola ainda não tem infraestrutura, nem recursos financeiros, humanos e materiais adequados para ser uma escola inclusiva, de qualidade e equitativa. Logo, constatou-se que as políticas públicas propostas pelo governo do Rio Grande do Sul ainda não estão alinhadas com as metas do ODS 4, no que diz respeito à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos.

Enfim, neste estudo, evidenciou-se que o ensino exige uma avaliação centrada no exercício constante e sistemático de experiências significativas de aprendizagem, que foque mais no indivíduo e não somente no resultado numérico, mais na habilidade e não apenas na nota. Isto não é uma tarefa fácil, faltam recursos, treinamento adequado, falta inclusive conhecer bem o estudante e, acima de tudo, falta também disposição para propor e efetivar a mudança. Mudança essa tão necessária, principalmente pós-pandemia, visto que o período pandêmico por si só acentuou a necessidade de mudança no âmbito da educação.

Logo, constata-se que o ensino voltado apenas ao aspecto conceitual do currículo e do conteúdo é restrito e não atende aos anseios de alunos e também da sociedade. É fundamental motivar o estudante a interagir com o objeto de aprendizagem e a agir sobre este. Para isso, é necessário propiciar meios que possibilitem os estudantes a identificarem sentido naquilo que estão estudando e incorporarem o conhecimento em suas ações.

Frente a isso, frisa-se que os resultados, tanto das avaliações nacionais quanto das estaduais, podem ser utilizados para planejar ações pedagógicas e de gestão, visto que as informações obtidas por meio destes instrumentos podem embasar a criação de estratégias para que as dificuldades identificadas durante o processo de ensino e aprendizagem, principalmente as oriundas do período de pandemia, sejam enfrentadas, sejam elas relacionadas ao próprio processo ou a outros fatores escolares referentes ao desempenho.

Contudo, não adianta a escola ser inovadora na educação se os governantes não promoverem essa ação. A educação é e precisa ser sempre um dever, um compromisso de todos. A pandemia colocou em evidência o quanto a escola está sujeita às variáveis sociais e sanitárias. A ação deve ultrapassar os muros escolares e ganhar espaço e visibilidade da sociedade e dos governantes, visto que não é só um papel pedagógico, mas também político.



## REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ARAÚJO, S. C. L. G. **Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação**: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31869/1/tese%20s%c3%a2mara%202019.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2023.

BALDES, M. A. L. A pandemia da covid-19 e os desafios de avaliar a aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 10, 2021.

BALDISSERA, O. **Ideias inspiradoras para cumprir o ODS 4**: educação de qualidade. Unisinos, 2021. Disponível em: <https://poseducacao.unisinos.br/blog/ods-educacao>. Acesso em: 11 de julho 2023.

BARTHOLO, T. L. et al. Perda de aprendizagem e desigualdade de aprendizagem durante a pandemia de Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 119, 2023.

BATISTA, D. M. **Avaliação educativa**: enfoques de aprendizagem em cenários pós-março de 2020. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). 2021. Disponível em: [https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/964/Vers%c3%a3o%20Final\\_Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Daiane%20Martins%20Batista.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/964/Vers%c3%a3o%20Final_Disserta%c3%a7%c3%a3o_Daiane%20Martins%20Batista.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 12 de agosto de 2023.

BELESSA, M. **Pandemia reforça necessidade de novos modelos de educação, dizem pesquisadores**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/SP), 2020.

BOF, A. M.; BASSO, F. V.; SANTOS, R. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: impactos da pandemia, v. 7, 2022.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Documento básico. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em: 04 de junho de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SAEB**: resultados. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 25 jun. 2023

BRASIL. **Instruções para aplicação do Saeb**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013a.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14222-cartilha-saeb-27set&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14222-cartilha-saeb-27set&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 de junho de 2023.

BRASIL. **Instruções para aplicação do Sistema de avaliação da educação básica (Saeb)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha\\_saeb2015.pdf](https://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha_saeb2015.pdf). Acesso em: 04 de junho 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 de outubro de 2023.

BRASIL. **MEC lança programa Tempo de Aprender para aprimorar a alfabetização no país**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/85721-mec-lanca-programa-tempo-de-aprender-para-aprimorar-a-alfabetizacao-no-pais>. Acesso em: 03 de outubro de 2023.

BRASIL. **Ministro da educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019**. Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia>. Acesso em: 28 de junho de 2023.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL. **Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, DF: Diário Oficial da União, nº 109, seção 1, p. 17, 10 jun., 2013c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n\\_482\\_07062013\\_mec\\_inep\\_saeb.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf). Acesso em: 04 de junho de 2023.

BRASIL. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Diário Oficial da União nº 129, Seção 1, p. 22, 05 jul. 2012a. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 23 de julho de 2023.

BRASIL. **Sistema de avaliação da educação Básica**. Documentos de Referência. Versão Preliminar. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/saeb\\_documentos\\_referencia-versao\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf). Acesso em: 25 de julho de 2023.

BRIZUELA, C. Educação e deficiências. In.: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia**. Painéis do fórum regional de política educacional 2020. Aguero, Argentina: UNESCO, 2021.

BURIGO, E. Z. Quando os números falam mais alto: imposições, consentimentos e

contestações ao reducionismo curricular. **E-curriculum**, v. 19, n. 4, p. 1513-1541, 2021.

CENTRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **CAEd**. S.d. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/sobre.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHANAN, M. **Um ateliê na escola para uma escola como um ateliê**. Cultura infantil, brincar, arte, literatura, natureza, corpo, setembro 2021. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/um-ateli%C3%AA-na-escola-para-uma-escola-como-um-ateli%C3%AA>, acesso em: 05 de outubro de 2023.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CORREA, C. C. M. Políticas, Currículo e Práticas Docentes: os impactos postos pela Covid-19 no contexto escolar. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 452-465, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 19/2020, de 08 de dezembro de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: [https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN1920\\_20.pdf?query=2020](https://normativas.conselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN1920_20.pdf?query=2020). Acesso em: 28 de julho 2023.

CORREA, C. S. Retorno às atividades presenciais pós-pandemia e a dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Uma avaliação do nível de leitura e escrita alfabético. **Reesearch, Society and Development**, v. 11, n. 15, 2022.

CORTINOVI, T. Laboratório de Aprendizagem: investigação do processo de aprendizagem/desvelamento do cotidiano escolar. In: SILVA, L. H. da. **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, D. M. Avaliação em larga escala: uma contribuição da organização docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 102-120, 2012.

CRUZ, E. T. P. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2719/1/Eliane%20Travensoli%20Parise%20Cruz.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

CRUZ, J.; TAVARES, E. S.; COSTA, M. Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. **Dialogia**, n. 36, p. 411-427, 2020.

DANTAS, M. M. dos S. **Sistema de avaliação do ensino fundamental (SAEF)**

**como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE).** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36639/3/2018\\_dis\\_mmsdantas.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36639/3/2018_dis_mmsdantas.pdf) Acesso em: 18 de setembro de 2023.

DELEUZE, G. **Coleção Pensadores e a Educação.** S. I.: Nittas editora, 2009.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades / superdotação: legislação e Políticas Educacionais para inclusão. Cap. 2. In. :FLEITH, D. S. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação. Volume 1: Orientação a professores. Brasília, DF: Ministério da educação, 2007. p. 25-29.

DEMAILLY, L. Enjeux et Limites de L'Obligation de Résultats: Quelques Réflexions à Partir de La Politique d'Éducation Prioritaire en France. In.: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. **L'Obligation de Résultats en Éducation.** Québec: PUF Laval, 2004. p. 105-122.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Ateliê.** Dicionário Informal, 2009. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/ateli%C3%AA/>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

EDIFY. **O que é um projeto ODS nas escolas e seu papel na Educação Infantil.** Edify Education, abr. 2022. Disponível em: <https://edifyeducation.com.br/blog/projeto-ods-nas-escolas-como-trabalhar-a-sustentabilidade/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

EDWARDS, C. Et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Penso, 2015.

ENDLICH, A. P. R.; GONTIJO, C. M. M. Destinatários da Provinha Brasil: crianças e professores. **Revista Linhas**, v. 24, n. 54, p. 32 -347, 2023.

ESQUISANI, R. S. S. Entre a aparência e a essência: a protocolização dos currículos escolares e o debate pós-pandemia. **Educa, Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 8, p. 1-14, 2021.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, RS, n° 7, 1987.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GADAMER, H. G. Sobre o círculo da compreensão. In: ALMEIDA, C. S.; FLICKINGER, H.; ROHDEN, L. (org.). **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de**

Hans-Georg Gadamer. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 141-150.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALIAZZI, M. C.; SOUZA, R. S. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 01-22, abr. 2019.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 2022a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 30 de junho de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Saeb 2021**. Brasília: INEP/MEC, 2022b. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/09/apresentacao-dados-saeb-16set2022.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2023.

KRAUSE, B. Novos desafios da educação básica pós-pandemia. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 6, n. 19, ago. 2021.

LEÃO, D. O. de. **Organização curricular: saberes, políticas e perspectivas**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2023.

LESSARD, C. L'Obligation de Résultats em Éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. In.: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. **L'Obligation de Résultats en Éducation**. Québec: PUF Laval, 2004, p. 23-48.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIELL, C. C.; BAYER, A.; LEDUR, J. R. Concepções dos professores e gestores sobre as avaliações externas da Região da 2ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 3, p. 506-518, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, M. **Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização:**

**avaliação das influências do PNAIC.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1586/1/MACIEL.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, C; GANDINI, Lella; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**; A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre; Artmed, 1999. P. 59-167.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** Londrina: eduel, 2003.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MAUÉS, O. C. As políticas de avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente. **Linhas críticas**, v. 22, n. 48, p. 442-461, mai./ago. 2016.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, R. A.; TASSONI, E. C. M.; BARRETO, J. P. S. A alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. **Cadernos Cajuína**, Revista Interdisciplinar, v. 8, n. 1, 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** SP: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Avaliações da aprendizagem.** Brasília, DF: MEC [S. d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/190-secretarias-112877938/set%20ec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 14 de julho de 2023.

MIRANDA, M.; TORRES, A. R. **Ensino e qualificação de adultos para o mundo do trabalho: um complemento à educação de qualidade.** Associação Brasileira de Comunicação Empresarial (ALBERJE), Agenda 2030, Comunicação e Engajamento, 22 nov. 2021. Disponível em: <https://www.aberje.com.br/blog/ensino-e-qualificacao-de-adultos-para-o-mundo-do-trabalho-um-complemento-a-educacao-de-qualidade>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

MORAES, D. de P. de. **A utilização do material didático na política de alfabetização MAISPAIC: um estudo de caso no município de Juazeiro do Norte – Ceará.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11803/1/denisepedrosodemoraes.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2023.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, Bauru, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí, RS: Unijuí, 2007.  
MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí:

Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

NOBRE, M. R. et al. What post-pandemic school? **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5338>. Acesso em: 23 de julho de 2023.

OLIVEIRA, A. M.; GEREVINI, A. M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Organização das Nações Unidas, [S. d.]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de qualidade**. ONU, [S. d.]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Inclusão e educação em tempos de pós-pandemia**. Painéis do fórum regional de política educacional 2020. Aguero, Argentina: UNESCO, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Quality education: why it matters. ONU, 2021. Disponível em: [https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2017/02/4\\_Why-It-Matters-2020.pdf](https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2017/02/4_Why-It-Matters-2020.pdf). Acesso em: 21 de julho de 2023.

PEDAGOGIA EM CONSTRUÇÃO. **Trabalhando com ateliê pedagógico: a importância da criação e experimentação no processo de ensino-aprendizagem**. Pedagogia em construção, 2017. Disponível em: <http://pedagogiaufpi20152.blogspot.com/2017/07/trabalhando-com-atelie-pedagogico.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

RIBEIRO, J. L. L. S. A avaliação como uma política pública. In.: LORDÉLO, J.A.C.; DAZZANI, M. V. (orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wd/pdf/>

lordelo-9788523209315-04.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Aprende Mais- Programa de Recuperação e aceleração da aprendizagem (formação). Rio Grande do Sul, S. d. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Aprende-Mais>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 45.300, de 30 de outubro de 2007**. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio grande do Sul (SAERS). Porto Alegre: Palácio Piratini, 30 de outubro de 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Primeira edição do Avaliar é Tri de 2022 começa nesta sexta, dia 11**. Porto Alegre: Palácio Piratini, 11 de março de 2022b. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/primeira-edicao-do-avaliar-e-tri-rs-de-2022-comeca-nesta-sexta-dia-11>. Acesso em: 29 de julho de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa Todo Jovem na Escola terá novo formato de atendimento a partir desta segunda-feira (19)**. Rio Grande do Sul-RS: Secretaria da Educação do Estado do RS, 19 de junho de 2023b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/programa-todo-jovem-na-escola-tera-novo-formato-de-atendimento-a-partir-desta-segunda-feira-19>. Acesso em: 04 de outubro de 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi**. Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação; 8ª Coordenaria Regional de Educação, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi**. Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação; 8ª Coordenaria Regional de Educação, 2023b.

RIO GRANDE DO SUL. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS (Saers) inclui redes municipais neste ano**. Porto Alegre: Palácio Piratini, 11 de outubro de 2022a. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/sistema-de-avaliacao-do-rendimento-escolar-do-rs-saers-inclui-redes-municipais-neste-ano>. Acesso em: 29 de junho de 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, R. B. R.; QUEIROZ, P. P. A educação no cenário pandêmico: o que dizem os professores da educação básica sobre o retorno às aulas presenciais. **Intellèctus**, v. 20, n. 2, p. 28-49, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. A.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, nº 1, jul. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: Uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, M. O. S. (Org.).



**Pesquisa avaliativa:** aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras, 2008.

SILVA, N. L.; FREITAS, I. M. D.F. Avaliação escolar em tempos de pandemia: possibilidades e incontingências. **Revista Gatilho**, v. 22, n. 1, p. 7-29, 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SOUSA, V. M. de. **Repercussões do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação e prática pedagógica da educação matemática no ciclo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1564/2/REPERCUSSOES.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2023.

SOUZA, G. P.; JUCÁ, S. C. S.; SILVAA, S. A. da. Indisciplina Escolar Pós-Pandemia Covid-19 na Educação do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 4, n. 2022.

SOUZA, T. M. de. **A avaliação nacional da alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização:** estudo de caso na rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. 2019. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2593/2/ThamaraMariadeSouzaDissertac2019.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica:** impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Brasília, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Objetivos de aprendizagem, 2017.

UNIBAN. **BNCC:** Pandemia amplia desafios para implementação. Observatório de educação Ensino Médio e Gestão; Instituto Unibanco, 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/pandemia-aumenta-desafios-para-implementacao-da-bncc>. Acesso em: 04 de outubro de 2023.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Tradução: Cristhian Mateus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos referentes à pesquisa “APRENDIZAGEM E PANDEMIA: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL”.

#### **Justificativa:**

A pesquisa busca analisar as políticas de avaliação implementadas no Estado do Rio Grande do Sul visando discutir os resultados e construir estratégias para suprir lacunas deixadas na aprendizagem dos alunos no período do ensino remoto. Para isso será organizado um ateliê de aprendizagem.

#### **Problema de pesquisa:**

Quais os impactos das ações implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia?

#### **Objetivos da pesquisa:**

##### **Objetivo geral:**

Compreender o movimento constitutivo das políticas implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia.

##### **Objetivos específicos:**

- Identificar quais são as políticas públicas que balizam as avaliações da aprendizagem escolar implementadas pelo governo estadual no retorno às aulas presenciais;
- Analisar a percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes

do primeiro ciclo do Ensino Fundamental após o retorno presencial;

- Verificar as políticas públicas propostas pelo governo que se alinham com o ODS 4, da Agenda 2030, referente à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos os seres humanos;

- Propor um ateliê de aprendizagem na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi para oportunizar aos estudantes um espaço de ressignificação dos saberes que deixaram de ser desenvolvidos durante a pandemia.

### **Procedimentos para a execução da pesquisa:**

A metodologia de pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de caso dirigida à EEEB Augusto Ruschi, com turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos para a produção dos dados são a pesquisa bibliográfica, a análise documental, observações, diário de bordo e as entrevistas semiestruturadas. O tratamento dos dados será realizado mediante aplicação da Análise Textual Discursiva.

Sua participação consistirá em responder a entrevista semiestruturada, que será gravada e transcrita. Com relação à sua participação, informamos que não existem custos ou despesas, bem como riscos de desconforto ou danos morais em decorrência da pesquisa. Entretanto, você terá a liberdade de não aceitar participar do estudo ou de deixar de participar, caso sinta algum desconforto, ou assim desejar, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo pela sua decisão.

As informações obtidas serão confidenciais e utilizadas única e exclusivamente para fins de pesquisa, sendo acessadas somente pelo pesquisador e pela sua orientadora e estando sob a responsabilidade deles. Os sujeitos não serão identificados e as informações fornecidas terão sua privacidade garantida. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em eventos científicos ou publicações, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de esclarecer suas dúvidas. Para isso, entre em contato com a pesquisadora (55) 991381777 – e-mail: [carine.guimaraes@acad.ufsm.br](mailto:carine.guimaraes@acad.ufsm.br) ou com a sua orientadora (55) 996154649 – e-mail: [andrea.cecchin@ufsm.br](mailto:andrea.cecchin@ufsm.br)

**Fui informado (a) ainda:**

Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa em desenvolvimento.

Da liberdade ou não de participar da pesquisa, tendo assegurado esta liberdade sem qualquer represália atual ou futura, podendo retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da segurança de que não serei identificado (a), e de que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização, sendo utilizado nome (s) fictício (s) para a identificação dos sujeitos de pesquisa. Apenas o nome da instituição será divulgado, sendo preservada sua idoneidade e identidade educacional.

Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo;

Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa;  
Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa;

De que não terei nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberei nenhum valor financeiro para minha participação na pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, assim como autorizo a realização desta pesquisa, resguardando à autora do projeto, propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Os responsáveis por este estudo são: Carine Pistoia Guimarães, acadêmica do Curso de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), telefone (55) 991381777, e a Prof<sup>ª</sup>. Dra. Andréa Forgiarini Cecchin, pesquisadora e orientadora, lotada no Departamento de Administração Educação ADE/CE/UFSM e docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional (55) 3220-8450.

Será assinado em duas vias de teor igual, ficando uma em poder do

participante da pesquisa e outra em poder dos pesquisadores.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

### **Autorização**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre a pesquisa, tendo ficado claro para mim, que a participação é voluntária, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidade ou prejuízo.

### **Assinatura do voluntário/a**

Declaramos, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para participação neste estudo.

**Andréa Forgiarini Cecchin**  
Orientadora

**Carine Pistoia Guimarães**  
Pesquisadora

Santa Maria, RS, \_\_ de \_\_ de 2023.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	
Nome da escola	
Local da entrevista	
Entrevistador (a)	
Equipamento de gravação	
Data	
Dia da semana	
Horário de início	
Horário de término	
Duração	

ENTREVISTADO		
Formação	Curso de graduação	
	Curso complementar	
Atuação	Ano	
	Tempo de Lotação na Escola	
	Tempo de atuação no Ciclo de alfabetização	

**Bloco 1 – As ações implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia.**

1. Você conhece quais ações foram implementadas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para avaliar o desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno das aulas pós-pandemia?

2. Qual sua visão e opinião sobre isso?

**Bloco 2 – As políticas públicas que balizam as avaliações promovidas pelo governo do estado no retorno à presencialidade.**

O que você entende por políticas públicas de avaliação?  
Quais as políticas públicas de avaliação que você conhece que foram promovidas pela SEDUC RS?  
Aspectos positivos e aspectos negativos sobre as avaliações realizadas pela Seduc RS.

**Bloco 3 – A percepção dos docentes acerca da aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental após o retorno presencial.**

Como você vê a realidade dos estudantes pós-pandemia, no retorno a presencialidade?

Fale a respeito das estratégias utilizadas na sala de aula em relação as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Há algo previsto no Projeto Político Pedagógico da escola para a recomposição das aprendizagens?

Descreva as mudanças observadas com relação a proposta das políticas de avaliação lançadas pelo governo do estado.

Comente as dificuldades encontradas para trabalhar com esse perfil dos estudantes.

**Bloco 4 – Como as políticas públicas propostas pelo governo se alinham com a ODS 4, da Agenda 2030, no que diz respeito à garantia equitativa e de qualidade de aprendizagem a todos os seres humanos.**

Você conhece a Agenda 2030?

Descreva quais os principais desafios enfrentados com relação a implantação da ODS.



**Bloco 5 – Estratégias possíveis para desenvolver um processo de aprendizagem das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC**

Descreva como a escola organiza as atividades pedagógicas para desenvolver a aprendizagem dos estudantes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental alinhado às habilidades e competências previstas na BNCC

Descreva quais os principais desafios enfrentados para desenvolver as habilidades e competências previstas na BNCC principalmente aos alunos que ficaram por dois anos sem acesso ao ensino remoto.

Como você avalia sua prática pedagógica no real cenário pós-pandêmico?

## APÊNDICE C - PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO RESULTANTE DAS ENTREVISTAS

Quadro de unitarização resultante das entrevistas com as educadoras do primeiro ciclo do ensino fundamental da EEBB Augusto Ruschi.

CÓDIGO	UNIDADE DE SENTIDO	REESCRITA	TÍTULOS
E1US1	Que eu conheça, depois do retorno após a pandemia, foi aplicada a prova Saers, que já vinha sendo aplicada nos anos anteriores né	E1 relata que o Governo do Rio Grande do Sul aplicou a avaliação Saers no retorno às aulas pós- pandemia.	Saers como ação do Governo do RS para avaliar o desempenho dos alunos no retorno pós-pandemia.
E1US2	só que agora depois da pandemia o Saers não é só para para o 1º ciclo do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, é também para o 2º, 5º e 9º ano do fundamental e para 3º ano do ensino médio.	E1 relata que o SAERS já era aplicado antes do período pandêmico, para o 1º ciclo do ensino fundamental e para o 1º ano do ensino médio. Pós-pandemia foi aplicado para o 2º, 5º e 9º ano do fundamental e para 3º ano do ensino médio.	Saers como ação do Governo do RS para avaliar o desempenho dos alunos no retorno pós-pandemia.
E1US3	Do meu ponto de vista, essas avaliações não são adaptadas à realidade do aluno.	Para E1, as avaliações estaduais não são adaptadas ao contexto do aluno.	Avaliações distantes do contexto do aluno.
E1US4	Entendo que é uma avaliação que tem o objetivo verificar a eficiência dos recursos públicos para aperfeiçoar as ações do estado quanto à educação.	Conforme E1, as políticas públicas de avaliação objetivam analisar a eficiência dos recursos públicos para melhorar as ações do estado na educação.	Eficiência dos recursos públicos
E1US5	A Política que eu conheço, que a Secretaria de Educação implementou é a 'Todo Jovem na Escola', para o ensino médio.	E1 afirma que 'Todo Jovem na Escola' é uma política pública de avaliação promovida pela SEDUC RS	"Todo Jovem na Escola"
E1US6	Como aspectos positivos eu vejo a questão da redução da evasão escolar.	E1 considera a redução da evasão escolar um aspecto positivo das avaliações realizadas pela SEDUC/RS.	Redução Evasão Escolar
E1US7	Como aspectos negativos, com a entrega de celulares, nem todos tinham acesso à internet ou não utilizavam para estudar.	E1 considera a distribuição de celulares sem acesso à internet um dos aspectos negativos.	Distribuição de celulares sem internet
E1US8	Na minha percepção, com a pandemia, pelo fato de ficarem muito tempo em casa, as crianças se acostumaram a não frequentar a escola,	De acordo com E1, a pandemia acarretou que os estudantes se acostumassem a não frequentar presencialmente à escola,	Interrupção da frequência à escola

E1US9	perderam o hábito de estudar	E 1 destaca que, sem as aulas presenciais, os estudantes perderam o hábito de estudar,	Perda do hábito de estudar
E1US10	e aumentou a dificuldade em aceitar regras da escola.	E1 manifesta que aumentou a dificuldade dos estudantes aceitarem as regras escolares.	Dificuldade em obedecer a regras
E1US11	Olha, como estratégia em aula para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, eu estou tentando associar jogos didáticos com as aulas de leituras,	E1 relata que associa atividades lúdicas às aulas de leitura para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.	Atividades lúdicas
E1US12	ou seja, criando atividades lúdicas para buscar prender a atenção do aluno, superar dificuldades.	A estratégia de E1 visa superar as dificuldades	Superação de dificuldades
E1US13	No PPP tem um planejamento de acordo com a realidade e a perspectiva do estudante para recompor os conteúdos perdidos durante a pandemia.	Segundo E1, no PPP da escola está previsto um planejamento a ser seguido de acordo com o contexto do estudante para a recomposição das aprendizagens.	Planejamento escolar de acordo com a realidade do aluno
E1US14	Infelizmente não vejo nenhuma mudança na aprendizagem do aluno.	E1 avalia que não há mudança na aprendizagem do estudante com as políticas de avaliação do governo do RS, pois não vê ação do governo frente aos resultados.	Ineficiência avaliações externas do RS
E1US15	Na prática, para falar a verdade, as avaliações feitas pelo governo não mudam nada, o governo não toma nenhuma atitude com os resultados	E1 destaca que o governo não tem ações diante dos resultados das avaliações	Ineficiência avaliações externas do RS
E1US16	Bah, são várias dificuldades que a gente enfrenta no dia a dia para dar aula, desde a falta de materiais,	E1 destaca como dificuldades no cotidiano de trabalho a falta de material e desmotivação dos alunos, familiares e professores.	Falta de recursos
E1US17	até a falta de motivação dos familiares, do próprio estudante e até mesmo dos professores	E1 observa uma falta de motivação de toda comunidade escolar	Desmotivação
E1US18	Não, nunca ouvi falar em Agenda 2030.	E1 afirma que não conhece a agenda 2030.	Agenda 2030
E1US19	-----	-----	-----

E1US20	A escola organiza as atividades pedagógicas de acordo com a realidade do aluno. Para alunos do 1º ciclo do Fundamental dá importância à escrita, leitura, conhecimento de números, sequência e cálculos.	Conforme E1, para alunos do 1º ciclo do EF, a escola organiza as atividades pedagógicas de acordo com a realidade do aluno, focando a escrita, a leitura, o conhecimento de números, sequência e cálculos.	Atividades pedagógicas conforme contexto do aluno
E1US21	Pra mim, eu acho que o principal desafio foi a família ensinar aos seus filhos a importância da escola.	Para E1, o principal desafio para desenvolver as habilidades e competências da BNCC no retorno às aulas presenciais foi a educação escolar delegada à família.	Família como educadora
E1US22	Olha, pós-pandemia eu avalio minha prática com a importância do acolhimento aos alunos e suas famílias para que juntos fortaleçam a aprendizagem do aluno.	E1, avalia, em sua prática pedagógica no cenário pós-pandêmico, ser importante acolher o estudante e a família deste para fortalecer a aprendizagem do aluno.	Acolhimento Fortalecimento da aprendizagem
E2US1	Sim, uma das ações realizadas é a formação, que depois utilizamos em sala de aula.	E2, afirma que uma das ações do Estado do RS é a formação.	Formação continuada.
E2US2	O papel aceita tudo [...], a teoria que apresentam passa longe da realidade da sala de aula e da maioria dos alunos. Então temos que nos adaptar, sempre pensando no aluno, na família e na realidade dele.	O ponto de vista de E2 sobre as ações do Estado do RS para avaliar o desempenho dos alunos do 1º ciclo do EF é o de que as ações do governo são distantes da realidade do aluno	Estado distante do contexto do aluno.
E2US3	Eu entendo que política pública no sentido das avaliações seria uma forma que priorizar o aluno, seu conhecimento e lhe fornecer meios adequados para que o mesmo supere as dificuldades no processo de avaliação.	E2 entende que a política pública de avaliação é uma forma de priorizar o conhecimento do estudante para poder fornecer os meios necessários para superar as dificuldades.	Conhecimento do estudante como prioridade da política pública de avaliação.
E2US4	Durante a pandemia usamos o modelo híbrido, indicado pela Seduc, com a plataforma classroom para as avaliações, e também para as aulas e as atividades em geral, ou então as avaliações eram impressas e aplicadas na escola. Depois do retorno a escola tentou se adequar.	E2 afirma que utilizaram o modelo híbrido durante a pandemia, inclusive para as avaliações. Após o retorno às aulas presenciais, a escola fez adaptações.	Modelo híbrido Adequação das avaliações

E2US5	Como ponto positivo eu acredito que permitiu que todos tivessem acesso à educação e à avaliação de uma forma ou de outra.	E2 destacou como aspecto positivo das avaliações realizadas pela SEDUC RS o fato de o acesso a elas ter sido disponibilizado a todos os alunos.	Acesso de todos às avaliações.
E2US6	Como aspectos negativos, apesar da distribuição de celulares aos alunos pela Seduc, a maioria não tinha acesso à internet, não realizava as atividades, que muitas vezes eram feitas pelos responsáveis, que entregavam o material, e a aprendizagem da criança ficava em segundo plano.	Como aspecto negativo, E2 mencionou que, embora a SEDUC tenha distribuído celulares aos alunos para acompanharem as aulas remotamente, a maioria dos estudantes não tinha acesso à internet e assim não realizavam as atividades ou quem realizava e postava eram os responsáveis.	Dificuldades de acesso digital.  Negligência da família à aprendizagem.
E2US7	Bah, bem complicado, vejo que os alunos voltaram da pandemia como se nunca tivessem frequentado uma sala de aula antes, e muitos não tinham mesmo. Não sabem nem abrir um caderno, segurar um lápis, sentar, brincar no pátio, conviver com outros colegas.	E2 relata que os alunos retornaram às aulas presenciais como se nunca tivessem frequentado uma escola presencialmente. Os alunos apresentam dificuldades para realizar até mesmo ações básicas no dia a dia escolar.	Dificuldade na retomada aos moldes presenciais
E2US8	Temos que buscar a cada dia as estratégias, né? Todo dia uma alternativa diferente a cada dificuldade que vai aparecendo.	E2 relata que busca estratégias diversificadas todos os dias de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos que vão surgindo.	Alternativas de ensino
E2US9	Desde a volta depois da pandemia vivemos um momento desafiador,	E2 avalia que a volta às aulas presenciais pós pandemia representa um momento,	Realidade desafiadora
E2US9	pouco se tem de apoio do governo e da escola,	E2 vê pouco apoio do governo e da escola.	Falta de apoio governo e escola
E2US10	busco alternativas diferentes, pautado no conhecimento, conhecimento que venho buscando ampliar.	E2 cita alternativas pautadas no conhecimento que vem buscando e ampliando.	Busca por conhecimento
E2US11	Para falar a verdade, no PPP eu não sei, creio que não, pelo o que sei e percebo não há nenhuma proposta vindo da escola.	E2 manifesta que é provável que no PPP da escola não conste nada a respeito da recomposição das aprendizagens.	Ausência de proposta por parte da escola.

E2US12	O que eu sei é que temos para nos auxiliar a repor os conteúdos é o projeto implantado pelo governo, o 'Aprende Mais', onde uma professora nos auxilia, dentro da nossa sala de aula, ajudando com os alunos que tem maior dificuldade.	E2 Manifesta que conhece o programa "Aprende Mais", implementado pelo governo do estado.	Projeto Aprende Mais
E2US13	Mudanças com as avaliações do estado? Olha, eu não vejo mudança em nenhum sentido, nem do estado, nem da escola, muito menos dos alunos.	Conforme E2, não houve mudanças nas ações do estado, nem da escola, nem dos alunos em relação às avaliações aplicadas pelo estado.	Ineficiência avaliações externas do RS
E2US14	Essas avaliações do estado são avaliações prontas, iguais para o Rio Grande do Sul todo, e eu não vejo como benéfica. Penso que apenas são organizadas para apresentarem números	Para E2, as avaliações estaduais são apenas algo para indicar números.	Ineficiência avaliações externas do RS
E2US15	e é bem notório que quem realiza essas avaliações nunca pisou em uma sala de aula, não conhece a realidade de uma escola, com a realidade do aluno.	E2 considera que as avaliações do estado não são adaptadas ao contexto do aluno.	Avaliações estaduais distantes da realidade do aluno.
E2US16	Puxa, são muitas as dificuldades enfrentadas para trabalhar, as turmas são enormes,	Segundo E2, cita as dificuldades enfrentadas no dia a dia de trabalho com os alunos, dentre elas, grande número de alunos por turma,	Turmas com muitos alunos
E2US17	alunos com diversos perfis, vários níveis de aprendizagem,	E2 afirma que há turmas com alunos com diferentes perfis e níveis de aprendizagem,	Diferentes níveis de aprendizagem
E2US18	sem contar com toda a questão comportamental e limites.	E2 declara que falta obediência dos alunos.	Dificuldade de obediência dos alunos a regras
E2US19	Durante a pandemia os alunos perderam a noção de como é uma sala de aula, que na escola existem regras, rotina, e isso dificulta ainda mais o 'ensinar'.	E2 observa que há dificuldades à volta da rotina do modelo presencial	Dificuldades na retomada aos moldes presenciais
E2US20	Durante um curso de pós-graduação que realizei estudamos sobre a agenda 2030.	E2 afirma que conheceu a agenda 2030 por meio da realização de um curso de pós-graduação.	Agenda 2030

E2US21	Não conheço a fundo ou em detalhes os objetivos do desenvolvimento sustentável, de cabeça agora não lembro de nenhum, mas, assim, eu penso que um dos principais desafios que eu vejo é que vivemos em uma sociedade desigual e tentar superar as barreiras e conscientizar a população é a maior dificuldade.	E1 declara que, embora no momento não se lembre de nenhum dos objetivos do desenvolvimento sustentável, crê que um dos principais desafios para sua implementação é a sociedade desigual na qual vivemos.	Agenda 2030  Desigualdade social  Conscientização da população
E2US22	Então, não é bem a escola quem organiza as atividades pedagógicas, na verdade quem faz isso somos nós professores, identificamos as dificuldades da turma e adequamos o planejamento de acordo com a realidade da sala de aula, tentando alinhar com as habilidades e competências da BNCC	De acordo com E2, não é a escola quem organiza as atividades pedagógicas para desenvolver a aprendizagem dos alunos, mas sim os próprios professores, que identificam as dificuldades da turma e adequam seu planejamento segundo o contexto da turma, tentando alinhar às habilidades e competências da BNCC.	BNCC adaptada à Realidade do aluno
E2US23	No meu caso, que dou aula para um 3º ano, o principal desafio que enfrento para desenvolver as habilidades e competências da BNCC, é que primeiro temos que alfabetizar alunos que já deveriam estar alfabetizados, porque nesses dois anos sem acesso a aulas presenciais, em casa muitos não conseguiram ser alfabetizados, outros apresentam muitas dificuldades.	E2 salienta a dificuldade que enfrenta para desenvolver as habilidades e competências da BNCC, visto que os alunos, por terem ficado muito tempo em ensino remoto, apresentam muitas dificuldades de alfabetização.	Dificuldades de alfabetização
E2US24	Eu vejo a minha prática pedagógica agora no pós-pandemia como uma busca incessante, cansativa,	E2 percebe sua prática pedagógica no momento pós-pandemia como algo cansativo,	Prática pedagógica como ação cansativa.
E2US25	com vários planejamentos para a mesma aula, pois há vários níveis de alunos. Não é fácil.	E1 precisa fazer vários planejamentos para a mesma turma,	Diversos planejamentos.
E2US26	pois há vários níveis de alunos. Não é fácil.	E1 destaca que a turma conta com alunos em diferentes níveis de aprendizagem.	Diferentes níveis de aprendizagem

E3US1	Sim, primeiro o governo investiu em uma avaliação diagnóstica, Avaliar é tri o nome, onde buscou verificar o nível de aprendizagem em que os estudantes estavam.	E3 menciona como ação implementada pelo governo do RS a avaliação diagnóstica.	Avaliação diagnóstica Avaliar é tri
E3US2	onde buscou verificar o nível de aprendizagem em que os estudantes estavam.	E3 afirma que o Avaliar é tri visou verificar o nível de aprendizagem dos alunos.	Avaliações dos níveis de aprendizagem
E3US3	No meu entendimento, essa medida sempre foi feita pelos professores, pois essa medida é de suma importância para o nosso entendimento e desenvolvimento pedagógico para as crianças.	E3 afirma que a avaliação para verificar o nível de aprendizagem sempre foi realizada pelos docentes, sendo importante para o desenvolvimento pedagógico das crianças.	Professores como avaliadores do desenvolvimento Pedagógico
E3US4	Eu vejo como uma forma de diagnosticar o desempenho do ensino, eu acho que é isso.	Para E3, as políticas públicas de avaliação é uma forma de diagnosticar o desempenho do aluno.	Políticas públicas de avaliação como diagnóstico do desempenho
E3US5	A avaliação que eu conheço que foi realizada pela SEDUC é a avaliação diagnóstica.	E3 declara que a avaliação de que tem conhecimento de que fora promovida pela SEDUC é uma avaliação diagnóstica.	Avaliação diagnóstica
E3US6	‘Os aspectos positivos sobre a avaliação é que podemos verificar e entender como está o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com isso fazer o direcionamento de atividades voltadas a entender de forma individual os estudantes. Já os pontos negativos, é o nível ao qual as avaliações estão sendo direcionadas, pois as mesmas não estão condizentes com os níveis que as crianças estão. Deveriam entender que as avaliações estão muito avançadas em relação ao nível.	Conforme E3, o aspecto positivo quanto às avaliações realizadas pela SEDUC é o fato de os docentes poderem verificar e entender o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e assim direcionar atividades individualmente.  Como aspecto negativo, destaca que as avaliações realizadas pela SEDUC não correspondem aos níveis em que estão os alunos.	Acompanhamento docente  Individualidade do aluno  Avaliações externas incompatíveis aos níveis de aprendizagem
E3US7	É algo bem difícil em amplos aspectos, a aprendizagem não foi efetiva, as famílias não deram o suporte necessário para as crianças.	E3 avalia como difícil em diversos aspectos a realidade dos alunos pós-pandemia. Revela que a aprendizagem não foi efetiva e as famílias não deram suporte necessário aos filhos, o que acarretou dificuldades quando retornaram às aulas presenciais.	Dificuldades na aprendizagem



E3US8	As estratégias que eu uso é fazer planejamentos diferentes para os estudantes, respeitando o nível de cada grupo.	E3 cita que, em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, utiliza como estratégia fazer planejamentos diferentes para os estudantes, de acordo com o nível que cada grupo apresenta.	Planejamento adaptado aos diferentes níveis de aprendizagem
E3US9	Não que eu saiba.	E3 declara que desconhece se no PPP da escola tem algo previsto em relação à recomposição das aprendizagens.	Desconhecimento em relação ao PPP
E3US10	Então...para falar a verdade, a única mudança que vejo é a publicação de índices dos estudantes em dados gerais. Nada de ações para sanar dificuldades locais.	E3 destaca que a única mudança que vê em relação às políticas de avaliação do governo do RS é no sentido numérico, ou seja, em dados quantitativos, que não observa ações para tratar as dificuldades evidenciadas.	Priorização de dados quantitativos em relação aos qualitativos.
E3US11	A dificuldade é, como os estudantes de uma mesma turma estão em níveis muito distintos uns dos outros, isso nos prejudica em relação ao planejamento.	Para E3, a principal dificuldade para trabalhar com os alunos no retorno às aulas presenciais é o fato dos estudantes de uma mesma turma estar em diferentes níveis de aprendizagem. Isso dificulta seu planejamento.	Diferentes níveis de aprendizagem
E3US12	Sim.	E3 afirma que conhece a agenda 2030	Agenda 2030
E3US13	O principal desafio é proporcionar uma educação com qualidade, com inclusão. No meu entendimento, a inclusão, da forma que se apresenta, está longe de ser a ideal, não está, de fato, ocorrendo na escola.	E3 destaca que um dos desafios da implantação do ODS4 é proporcionar uma educação com qualidade e inclusão.  Escola não é inclusiva.	Educação com qualidade um dos desafios do ODS 4.
E3US14	A BNCC não contempla a realidade do nível dos estudantes, nós sempre temos que adaptar o que está previsto no BNCC para poder alinhar com a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais.	E3 afirma que a BNCC não contempla a realidade dos alunos e os professores adaptam o que está previsto na BNCC para alinhá-la às aprendizagens dos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental	BNCC distante da realidade dos alunos.  Adaptação da BNCC alinhada às aprendizagens.

E3US15	<p>No meu ver, o grande desafio é o déficit no aprendizado das crianças por conta da pandemia, das aulas não presenciais, <i>elas estão em níveis inferiores ao que a turma deveria estar e assim o que a BNCC prevê para o 3º ano, a turma ainda não tem condições de acompanhar</i></p>	<p>E3 menciona o Déficit do aprendizado acarretado pelo período pandêmico, de aulas remotas, como desafio para desenvolver as habilidades e competências previstas na BNCC.</p> <p>Turma não está no nível de aprendizagem ao qual a BNCC prevê que deveria estar.</p>	<p>Déficit do aprendizado decorrente de aulas remotas: desafio para desenvolver as habilidades e competências da BNCC.</p> <p>Nível de aprendizagem da turma destoa do previsto pela BNCC para a referida série.</p>
E3US16	<p>Está difícil, é desafiador... Nunca pensei ter que lutar com tantas demandas dos alunos as quais não tenho competência como professora.</p>	<p>E3 avalia que é desafiadora a prática pedagógica no cenário pós-pandemia.</p> <p>E3 avalia que não tem competência, como docente, para dar conta de demandas dos alunos que fogem de sua alçada.</p>	<p>Desafiador à prática pedagógica o cenário escolar pós-pandemia.</p> <p>Demandas dos alunos fogem da competência da prática pedagógica docente</p>
E4US1	<p>Eu conheço que foi implementada a avaliação diagnóstica 'Avaliar é tri', que visa avaliar onde estávamos para poder decidir os caminhos a ser adotados.</p> <p>Mas ela está longe de avaliar a realidade presenciada nas escolas.</p> <p>Também conheço o programa 'Tempo de aprender', que deveria ser diário para poder auxiliar os estudantes em dificuldades na aprendizagem.</p>	<p>E3 cita a política Avaliar é tri como ação do estado para avaliar o desempenho dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental no retorno às aulas presenciais.</p> <p>Para E3 as Políticas estaduais de avaliação externa distantes da realidade escolar.</p> <p>E3 cita também o Programa tempo de aprender</p>	<p>Política estadual avaliar é tri</p> <p>Políticas estaduais de avaliação externa distantes da realidade escolar.</p> <p>Programa tempo de aprender</p>
E4US2	<p>A minha percepção é que essas avaliações proporcionadas aos estudantes estão fora da realidade do aluno.</p>	<p>Para E3, as Políticas estaduais de avaliação externa são distantes da realidade escolar.</p>	<p>Políticas estaduais de avaliação externa distantes da realidade escolar.</p>

E4US3	<p>Eu entendo que as políticas públicas de avaliações feitas pelo governo servem para verificar se os recursos públicos estão sendo aplicados de forma efetiva e eficiente. São criadas pelos governos para colocar em prática medidas para garantir o acesso à educação para todos.</p>	<p>E2 declara que entende que as políticas públicas que balizam as avaliações realizadas pelo governo no retorno às aulas presenciais servem para verificar se os recursos públicos são aplicados de forma efetiva e eficiente e para colocar em prática medidas para garantir a todos o acesso à educação.</p>	<p>Políticas públicas de avaliação como retorno da aplicação dos recursos públicos.</p> <p>Políticas públicas de avaliação como medida de acesso universal à educação.</p>
E4US4	<p>Olha, as políticas de avaliação que eu conheço implementadas pela SEDUC são as avaliações de larga escala, diagnóstica, como o avaliar é tri, Saers.</p>	<p>E4 cita as avaliações de larga escala, avaliação diagnóstica e o Saers como políticas públicas de avaliação promovidas pela SEDUC/RS.</p>	<p>Avaliações de larga escala,</p> <p>avaliação diagnóstica Avaliar é tri</p> <p>Saers</p>
E4US5	<p>Bom, entre os aspectos positivos, está a ajuda em desenvolver estratégias para a aprendizagem, e contribui para a melhoria do processo ensino / aprendizagem.</p> <p>Entre os aspectos negativos das avaliações realizadas pela SEDUC, destaco que nem sempre os estudantes marcam as respostas de acordo com seus conhecimentos, marcam aleatoriamente.</p>	<p>E4 destaca como aspecto positivo das avaliações realizadas pela SEDUC/ RS o auxílio em desenvolver estratégias para a aprendizagem e a contribuição para a melhoria do processo ensino/aprendizagem. Como aspectos negativos, E4 cita que, por serem de múltipla escolha, não são eficientes para avaliar os conhecimentos dos alunos.</p>	<p>Avaliações externas estaduais contribuem para desenvolver estratégias para aprendizagem e para a melhoria do processo ensino/aprendizagem. Ineficiência das avaliações de múltipla escolha.</p>
E4US6	<p>Eu observo que muitos alunos apresentam defasagens na aprendizagem, falta de coordenação motora [...]. Alguns alunos necessitam de bastante estímulos para realizar as atividades e apresentam dificuldades em aceitar as regras da escola.</p>	<p>E4 destaca que no retorno às aulas presenciais pós-pandemia, os alunos apresentam várias dificuldades de aprendizagem e a necessidade de estímulos para que os alunos realizem as atividades, além de resistirem ao cumprimento de regras escolares.</p>	<p>Dificuldades de aprendizagem retorno pós-pandemia</p> <p>Necessidades de estímulos.</p> <p>Dificuldades em obedecer regras</p>
E4US7	<p>Uma das estratégias que utilizo é apresentar o conteúdo trabalhado de diversas formas. Uso também de material concreto, jogos pedagógicos, plano de aula adequado, trabalhar em pares ou grupos e diversificar o conteúdo. Além de ser importante o apoio da família, acolhimento.</p>	<p>Como estratégia quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos, E4 apresenta o conteúdo de formas diferentes. Faz também uso de material concreto, jogos pedagógicos, plano de aula adequado, além de trabalhar em pares ou grupos e diversificar o conteúdo.</p>	<p>Variedade de formas de apresentação de conteúdo.</p> <p>Variedade de instrumentos de ensino</p>

E4US8	Bah, não sei ao certo, de certeza assim, mas o planejamento é feito de acordo com a realidade do aluno.	E4 afirma que não tem certeza se no PPP da escola tem algo previsto quanto à recomposição das aprendizagens, mas que o planejamento para essa recomposição é feito adaptado à realidade do aluno.	Planejamento de acordo com a realidade do aluno.
E4US9	Bah, infelizmente não observei mudanças com as avaliações aplicadas pelo estado.	E4 menciona que não observou mudança na aprendizagem dos alunos com as políticas de avaliação implementadas pelo governo do RS.	Ineficiência das políticas de avaliação do governo do RS.
E4US10	Uma das principais dificuldades é manter a constante motivação e incentivo aos alunos. Outra dificuldade importante é a carência de recursos materiais e humanos. Também as famílias desmotivadas pelas dificuldades enfrentadas no dia a dia.	Para E4, as principais dificuldades no dia a dia de trabalho no retorno às aulas presenciais é manter os alunos motivados e a carência de recursos materiais e humanos.	Falta de motivação dos alunos.  Insuficiência de recursos materiais e humanos
E4US11	Sim, sim, ouvi falar em uma formação, mas confesso que não conheço em detalhes.	E4 afirma que já ouviu falar na agenda 2030, mas não a conhece em detalhes.	Agenda 2030.
E4US12	A falta de recursos financeiros.	Embora não conheça em detalhes a agenda 2030, E4 afirma que um dos principais desafios para a implementação do ODS é a insuficiência de recursos financeiros.	Insuficiência de recursos financeiros é um dos desafio ODS 4.
E4US13	Bem, a escola, assim, organiza as atividades alinhadas a BNCC observando a realidade do educando e o nível que se encontra. Também prioriza a leitura e escrita e os conhecimentos lógicos matemáticos e de mundo.	E4 manifesta que a escola organiza as atividades pedagógicas para desenvolver a aprendizagem dos alunos do 1º ciclo do EF alinhadas à BNCC levando em consideração a realidade dos alunos e o nível de aprendizagem em que se encontra. Além disso, prioriza a leitura e a escrita e os conhecimentos lógicos, matemáticos e de mundo.	Realidade do aluno  Adaptar o previsto na BNCC aos níveis de aprendizagem

E4US14	Um dos desafios de ensinar conforme o que está previsto na BNCC é a dificuldades da família em auxiliar os filhos. A falta de acesso à internet da maioria também dificultou o acesso à aprendizagem. Além disso, a falta de recursos também é um dos desafios.	Para E4, um dos desafios para desenvolver as atividades alinhadas à BNCC no retorno às aulas presenciais se origina da dificuldade da família auxiliar os filhos nos estudos durante o período remoto. Além da maioria dos alunos não terem acesso à internet durante o período pandêmico, o que dificultou a aprendizagem. Citou a falta de recursos como sendo também um dos desafios.	Dificuldades da família auxiliar no ensino.  Falta de acesso a internet.  Falta de recursos.
E4US15	Avalio o quanto é importante o acolhimento, o afeto, o diálogo com os alunos e família. Desenvolvo uma prática pedagógica que contempla todos os níveis da alfabetização na turma de alunos.	E4 relata que avalia sua prática pedagógica no contexto pós-pandêmico levando em conta a importância do acolhimento, do afeto, do diálogo com os alunos e com a família, com uma prática pedagógica que contemple todos os níveis de alfabetização da turma.	Acolhimento. Diferentes níveis de aprendizagem.

## APÊNDICE D - PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO RESULTANTE DO DIÁRIO DE BORDO

Quadro de unitarização resultante do diário de bordo realizado com o primeiro ciclo do ensino fundamental da EEBB Augusto Ruschi

Código	Unidade de Sentido	Reescrita	Títulos
D1US1	Turma de 2º ano, tem 20 estudantes, 1 com deficiência.	Turma com 20 estudantes, 1 com deficiência	Diversidade e inclusão
D1US2	A turma apresenta todos os níveis de aprendizagem. Estudantes no nível pré-silábico, nível silábico e alunos no nível alfabético.	Os estudantes da turma estão em diferentes níveis de aprendizagem	Diferentes Níveis de aprendizagem
D1US3	Percebeu-se necessidade de estímulos para os estudantes terem interesse pelas atividades, para alguns, era uma aula monótona e, para outros, era grande a dificuldade em aprender.	Estudantes necessitam de estímulos para desenvolverem as atividades	Necessidade de estímulos
D1US4	Planejamento de diferentes aulas para a mesma turma.	São planejadas aulas diferentes para contemplar estudantes em diferentes níveis de aprendizagem	Planejamento adaptado aos diferentes níveis da aprendizagem
D1US5	Docente apresenta o conteúdo de e diferentes e várias formas para facilitar a aprendizagem de todos	Várias e diferentes formas de apresentar o conteúdo	Variedade de formas de apresentação do conteúdo
D1US6	Observou-se que os estudantes no nível alfabético são mais agitados, o que dificulta na aprendizagem da turma.	Estudantes em diferentes níveis de aprendizagem dificulta aprendizagem da turma	Dificuldades de aprendizagem
D1US7	Falta de auxílio da família, observou-se que grande parte dos estudantes não realizam as atividades "para casa"	Família não acompanha as atividades escolares dos estudantes	Falta de auxílio da família
D2US1	Turma de 3º ano tem 21 estudantes, 1 com deficiência.	Turma com 21 estudantes, 1 com deficiência	Diversidade e <b>inclusão</b>
D2US2	Há 9 estudantes alfabetizados, 5 alfabéticos, 5 silábicos e 2 pré-silábicos.	Turma com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem	Diferentes níveis de aprendizagem
D2US3	as atividades avançam com vagarosidade	As atividades avançam devagar	Dificuldades no avanço das atividades
D2US4	Turma apresenta grande dificuldade de aprendizagem em geral	Grandes dificuldades de aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem

D2US5	A professora organiza atividades diferentes que contemplem e envolvam a todos os níveis de aprendizagem. Por exemplo, um texto, alguns interpretam, outros circulam sílabas, outros desenham, constroem frases conjuntas, números.	São planejadas atividades diferentes para contemplar estudantes em diferentes níveis de aprendizagem	Estratégia docente para diferentes níveis de aprendizagem
D3US1	Turma de 3º ano, composta por 21 crianças, dois apresentam deficiência	Turma com 21 alunos 2 com deficiência	Diversidade e inclusão
D3US2	Dos 21 estudantes, somente 4 estão alfabetizados.	Turma com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem	Diferentes níveis de aprendizagem
D3US3	Duas crianças possuem dificuldade na fala, necessitando de profissional de fonoaudiologia.	Estudantes com necessidades especiais	Diversidade e dificuldades discentes
D3US4	Observou-se que, para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, a grande maioria dos estudantes estão em nível de 1º ano.	Estudantes apresentam grande defasagem na aprendizagem	Defasagem na aprendizagem
D3US5	Nota-se então, que a turma em geral apresenta demasiada dificuldade de aprendizagem	Turma com grandes dificuldades de aprendizagem.	Dificuldades de aprendizagem
D3US6	Educadora leva diferentes instrumentos de ensino para estimular e facilitar a aprendizagem	Utilização de diferentes instrumentos de ensino	Variedade de instrumentos de ensino
D3US7	Docente lança mão de atividades lúdicas para o processo de ensino	Utilização de atividades lúdicas para o processo de ensino	Atividades lúdicas
D4US1	A turma avaliada é um 2º ano, com 15 estudantes, sendo um estudante com deficiência.	15 estudantes, 1 com deficiência.	Diversidade e inclusão
D4US2	é uma turma bastante heterogênea, que apresenta níveis de aprendizagens variados.	Turma com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem	Diferentes níveis de aprendizagem.
D4US3	Observou-se que, é necessário, durante o turno da aula, falar e relembrar sobre as regras da sala e da escola constantemente,	Estudantes não obedecem às regras escolares	Dificuldade de obediência a regras escolares
D4US4	grande parte dos estudantes apresentam dificuldades para atender às regras construídas coletivamente.	Estudantes relutam a obedecer às regras escolares	Dificuldade de obediência a regras escolares
D4US5	Muitos estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem.	Estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem

## APÊNDICE E - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Quadro de categorização resultante das entrevistas com as educadoras do primeiro ciclo do ensino fundamental da EEBB Augusto Ruschi

Títulos	Categorias iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias finais
Saers como ação do Governo do RS para avaliar o desempenho dos alunos no retorno pós-pandemia	Política de avaliação governo RS	Ações do governo do estado do RS para avaliar o desempenho escolar no retorno pós-pandemia	Conhecimentos e percepções das educadoras sobre ações e políticas públicas de avaliação implementadas pelo governo do RS para avaliar o desempenho discente do primeiro ciclo do Ensino Fundamental pós-pandemia
Formação Continuada	Ação do estado		
Avaliações níveis de aprendizagem	Ação do estado		
Avaliação diagnóstica Avaliar é tri	Ação do estado		
Programa Tempo de Aprender	Ação do estado		
Todo Jovem na escola	Política Pública SEDUC/RS	Políticas de avaliação SEDUC RS	
Modelo Híbrido	Política Pública SEDUC/RS		
Adequação das avaliações	Política Pública SEDUC/RS		
Avaliação diagnóstica Avaliar é tri	Política Pública SEDUC/RS		
Avaliações de larga escala, como o Saers e o Avaliar é tri	Política Pública SEDUC/RS		
Ineficiência das avaliações externas do RS	Avaliações externas ineficientes	Percepção educadoras políticas de avaliação lançadas governo RS	
Priorização de dados quantitativos em relação aos qualitativos	Avaliações externas ineficientes		
Ineficiência das políticas de avaliação do governo do RS	Políticas de avaliação ineficientes		



Eficiência dos recursos públicos	Política Pública de Avaliação	Políticas Públicas na perspectiva das educadoras	Conhecimentos e percepções das educadoras sobre ações e políticas públicas de avaliação implementadas pelo governo do RS para avaliar o desempenho discente do primeiro ciclo do Ensino Fundamental pós-pandemia
Ações do estado para a educação	Política Pública de Avaliação		
Conhecimento do estudante como prioridade da política pública de avaliação	Política Pública de Avaliação		
Políticas públicas como diagnóstico de desempenho	Política Pública de Avaliação		
Políticas públicas de avaliação como retorno da aplicação dos recursos públicos	Política Pública de Avaliação		
Políticas públicas de avaliação como medida de acesso universal à educação	Política Pública de Avaliação		
Redução evasão escolar	Benefício ao contexto escolar e ao educando	Fatores positivos das avaliações implementadas pelo estado	
Acesso de todos às avaliações	Benefício ao contexto escolar e ao educando		
Acompanhamento docente	Benefício ao contexto escolar e ao educando		
Individualidade do aluno	Benefício ao contexto escolar e ao educando		
Avaliações externas estaduais contribuem para desenvolver estratégias de aprendizagem e para melhorar o processo ensino/ aprendizagem	Benefício ao contexto escolar		
Distribuição de Celulares sem internet	Prejuízo ao educando e ao contexto escolar	Fatores negativos das avaliações implementadas pelo estado	
Negligência da família à aprendizagem	Prejuízo ao educando e ao contexto escolar		

Avaliações externas incompatíveis aos níveis de aprendizagem	Prejuízo ao educando e ao contexto escolar	Fatores negativos das avaliações implementadas pelo estado	Conhecimentos e percepções das educadoras sobre ações e políticas públicas de avaliação implementadas pelo governo do RS para avaliar o desempenho discente do 1º ciclo do Ensino Fundamental pós-pandemia
Ineficiência das avaliações de múltipla escolha.	Prejuízo ao educando e ao contexto escolar		
Avaliações distantes do contexto do aluno	Prejuízo ao educando e ao contexto escolar		
Falta de recursos	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico	Dificuldades Cenário escolar pós-pandêmico	Percepção docente em relação ao cenário escolar pós-pandêmico e estratégias para o ensino aprendizagem no retorno presencial alinhadas às habilidades e competências previstas na BNCC
Desmotivação de toda comunidade escolar	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Turmas com muitos alunos	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Diferentes níveis de aprendizagem	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Dificuldade de obediência dos alunos aos moldes presenciais	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Falta de motivação dos alunos	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Insuficiência de recursos materiais e humanos	Dificuldades cenário escolar pós-pandêmico		
Consequências da interrupção da frequência à escola	Realidade dos estudantes pós-pandemia	Realidade do estudante no cenário escolar pós-pandêmico na volta à presencialidade	
Perda do hábito de estudar	Realidade dos estudantes pós-pandemia		
Dificuldades em obedecer a regras e ao modelo presencial	Realidade dos estudantes pós-pandemia		
Dificuldades de aprendizagem retorno pós-pandemia	Realidade dos estudantes pós-pandemia		
Necessidades de estímulos	Realidade dos estudantes pós-pandemia		

Realidade desafiadora	Realidade dos estudantes pós-pandemia	Realidade do estudante no cenário escolar pós-pandêmico na volta à presencialidade	Percepção docente em relação ao cenário escolar pós-pandêmico e desafios e estratégias para o ensino aprendizagem no retorno presencial alinhadas às habilidades e competências previstas na BNCC
Falta de apoio governo e escola	Realidade dos estudantes pós-pandemia		
Atividades lúdicas	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais	Estratégias docentes no contexto escolar	
Superação de dificuldades	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais		
Alternativas de ensino	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais		
Busca por conhecimento	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais		
Planejamento adaptado aos diferentes níveis de aprendizagem	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais		
Variedade de formas de apresentação de conteúdo.	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais		
Variedade de instrumentos de ensino	Estratégia docente no retorno às aulas presenciais		
Atividades pedagógicas conforme contexto do aluno	Planejamento pedagógico pós-pandemia		
BNCC adaptada à realidade do aluno	Planejamento pedagógico pós-pandemia		
BNCC distante da realidade dos alunos	Planejamento pedagógico pós-pandemia		
Adaptação da BNCC alinhada às aprendizagens	Planejamento pedagógico pós-pandemia		
Realidade do aluno	Planejamento pedagógico pós-pandemia		

Adaptar o previsto na BNCC aos níveis de aprendizagem	Planejamento pedagógico pós-pandemia	Planejamento pedagógico alinhado à BNCC	
Acolhimento	Prática pedagógica pós-pandemia	Práticas pedagógicas implementadas no cenário pós-pandêmico	Percepção docente em relação ao cenário escolar pós-pandêmico e desafios e estratégias para o ensino aprendizagem no retorno presencial alinhadas às habilidades e competências previstas na BNCC
Fortalecimento da aprendizagem	Prática pedagógica pós-pandemia		
Diferentes níveis de aprendizagem	Prática pedagógica pós-pandemia		
Diversos planejamentos	Prática pedagógica pós-pandemia		
Prática pedagógica como ação cansativa	Prática pedagógica pós-pandemia		
Desafiador à prática pedagógica o cenário escolar pós-pandemia	Prática pedagógica pós-pandemia		
Demandas dos alunos fogem da competência da prática pedagógica docente	Prática pedagógica pós-pandemia		
Diferentes níveis de aprendizagem	Prática pedagógica pós-pandemia		
Professores como avaliadores do desenvolvimento pedagógico	Prática Docente pós-pandemia		
Família como educadora	Desafio habilidades e competências BNCC		
Dificuldades de Alfabetização	Desafio habilidades e competências BNCC		
Déficit do aprendizado decorrente de aulas remotas: desafio para desenvolver as habilidades e competências da BNCC	Desafio habilidades e competências BNCC		

BNCC não corresponde o nível de aprendizagem que o estudante está	Desafio habilidades e competências BNCC	Desafios para desenvolver as habilidades e competências previstas na BNCC	Percepção docente em relação ao cenário escolar pós-pandêmico e desafios e estratégias para o ensino aprendizagem no retorno presencial alinhadas às habilidades e competências previstas na BNCC	
Dificuldades da família auxiliar no ensino	Desafio habilidades e competências BNCC			
Falta de acesso a internet.	Desafio habilidades e competências BNCC			
Planejamento Escolar de acordo com a realidade dos alunos	Planejamento escolar contexto pós-pandêmico	Planejamento previsto no PPP		
Projeto Aprende mais	Planejamento escolar contexto pós-pandêmico			
Ausência de proposta por parte da escola	Planejamento escolar contexto pós-pandêmico			
Desconhecimento em relação ao PPP	Planejamento escolar contexto pós-pandêmico			
Desigualdade social –	Desafio ODS 4	ODS 4		Conhecimento das educadoras sobre a agenda 2030 e percepção quanto aos desafios para implementação ODS4
Conscientização da população	Desafio ODS 4			
Educação com qualidade	Desafio ODS 4			
Insuficiência de recursos financeiros	Desafio ODS 4			

## APÊNDICE F - QUADRO DO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DO DIÁRIO DE BORDO

A presente pesquisa contou com a produção de diário de bordo por meio da observação de 4 turmas, duas de 2ª ano e duas de 3º ano do Ensino Fundamental da EEEB Augusto Ruschi. Durante a pesquisa, foram realizadas observações e uma intervenção em cada turma em uma data diferente. As observações foram realizadas em um turno, com duração de 4 horas cada, em dias diferentes em cada turma, como descritos a seguir. Devido a extensão das informações registradas no diário de bordo, destaca-se que, a título de exemplificação, foram transcritos apenas alguns dias observados e selecionadas as informações mais relevantes, seguindo os objetivos desta pesquisa como critério. Dessa forma, dos dados coletados por meio do diário de bordo, realizou-se a unitarização das principais informações, conforme demonstra o Apêndice D, bem como o processo de categorização consta no quadro 9 deste estudo. A seguir, destacam-se alguns dias registrados no diário de bordo, a título de ilustração.

### **Professora Margarida – turma de 3º ano**

Data – **12/04** - A turma de 3º ano é composta por 21 crianças, sendo dois com deficiência. A professora relatou bastante dificuldade com relação à aprendizagem dos estudantes, sendo que apenas 4 deles estão alfabetizado, o que preocupa e muito a professora. Observou-se uma imensa dificuldade dessa turma, os estudantes têm até dificuldade em copiar do quadro, estando a maioria deles em nível de primeiro ano e não de terceiro ano.

Observou-se a falta de atenção e distração dos mesmos e a angústia da professora em tentar suprir as lacunas desses alunos, antes mesmo de conseguir seguir com os conteúdos do terceiro ano.

**Data: 31/05** - Nesse segundo contato com a turma, todos foram para o laboratório de informática, para atividades no Aprimora. Foi muito difícil, primeiro porque cada um não tinha paciência de esperar a sua vez e, em segundo lugar, porque, como a maioria ainda não sabia ler, não conseguiam interpretar as regras e ações das atividades.

**Dia: 06/09** - A pedido da professora, a intervenção nessa turma ocorreu em um

espaço de tempo maior, para que a professora já tivesse trabalhado mais a alfabetização. A sugestão dela foi que trabalhasse algo de artes e sugeriu algo sobre o ciclo de vida das borboletas, já que era sobre isso o conteúdo da semana.

A proposta de trabalho para a intervenção foi então a sugerida pela professora:

### **Ciclo de vida das borboletas**

Objetivos: conhecer o ciclo de vida das borboletas. Desenvolver a coordenação motora e a criatividade

1º momento: a turma estudou o que são animais invertebrados

2º momento: estudo do ciclo de vida das borboletas. Demonstrou-se no quadro a seguir as 4 etapas do desenvolvimento das borboletas.



Fonte: elaborado pela autora.

3º momento: cada aluno fez o seu trabalho

4º momento: construção do painel



Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.



### **Professora Violeta – turma de 2º ano**

Data – **11/04** O primeiro momento com a turma foi um tanto assustador mediante a questão da aprendizagem e organização dos alunos. Aparentemente uma turma pequena, 15 alunos, porém uma turma bem heterogênea. Entre esses 15 alunos, 1 deles é portador de deficiência e requer bastante atenção e cuidado da professora. É uma turma bem agitada, com vários problemas de comportamento, o que segundo a professora, prejudica muito o desenvolvimento da aula acarretando na incidência das inúmeras dificuldades de aprendizagem apresentada pela turma. A professora alega a dificuldade que eles têm de entender regras e combinados pela maioria dos alunos, se tornando repetitiva com relação a esse assunto, acarretando um tempo elevado em conter a turma, quando deveria estar discorrendo a aula e trabalhando efetivamente a alfabetização. Esse primeiro contato foi instigante, pois me questionei inúmeras vezes como poderia contribuir nessa realidade e conseguir apresentar alguma situação que levasse aprendizado, comprometimento e prazer junto a essa turma tão agitada e com tantas dificuldades de aprendizagem.

Nesse dia a professora estava trabalhando com jogos pedagógicos onde eles construíam o nome através de jogos de encaixe com as letras. A maioria conseguiu juntar as letrinhas e formar o seu nome, a professora fazia ganchos com as letras do nome associadas com outras palavras iniciadas com todas as letras do nome, ampliando a escrita, porém vários não conseguiram. Exemplo DANIEL – D – DAMA, A AMARELO, N NUVEM, I ILHA, E ELEFANTE, L LUA. Depois, em um segundo momento, a professora foi para o caderno e quadro, onde então os estudantes iam listando essas palavras, e assim transcorreu a aula. Houve agitação sim, mas acredito que aconteceu a aprendizagem, foi oportunizado atividades dinâmicas e eles ficaram bem empolgados e participativos, diferente do que a professora falou na entrevista, achei eles bem comunicativos e participativos, não sei também se essa é uma prática comum dela, ou se realizou essa atividade apenas porque sabia que eu estaria observando e buscando obter informações sobre a turma.

**Data: 11/05** - Nesse segundo contato com a turma, os estudantes já estavam mais organizados com o caderno. Quando chegaram à sala de aula, a professora fez um acolhimento e já foram fazer o registro da data no caderno. Houve melhor organização espacial das crianças e progresso de estudantes que, no primeiro dia de observação, não conseguiam nem escrever o nome. Estão mais independentes e

quase todos já escrevem o nome. Segundo a professora, dois estudantes tiveram grande progresso na aprendizagem, o que foi possível constatar olhando seus cadernos e vendo-os desenvolvendo as atividades em aula. Porém, a angústia da professora parece ser grande com relação a vários estudantes. Ela alega que as famílias não auxiliam eles em casa e que, devido a infrequência, fica difícil acompanharem a sequência das aulas. Segundo ela, a pandemia atrasou sim a aprendizagem dos alunos, mas a ausência da responsabilidade e comprometimento das famílias é ainda mais prejudicial e se sente impotente com relação a isso. Várias medidas para sanar essas dificuldades foram tomadas por ela e pela escola, porém sem sucesso. Para a educadora, o caso de alguns estudantes “é a espera de um milagre”. Relatou que “é Muito difícil vencer sozinha, se pudéssemos ter o poder de manter essas crianças na escola, acredito que teríamos mais sucesso, só que isso não depende apenas de nós”.

Após a data, os alunos realizaram atividades relacionadas ao dia das mães. Escreveram o nome da mãe, cor dos olhos, do que mais gosta, se trabalha e onde, e o que deixa sua mamãe feliz. A professora auxiliou os estudantes constantemente nessa atividade, alguns conseguiam ir fazendo sozinhos, outros totalmente dependentes a ela, e aí pude ver o quanto essas dificuldades de alguns atrasam o andamento daqueles que já estão muito a frente, e por isso, os que já conseguem resolver as atividades sozinhos, terminam rápido, e enquanto os outros ainda estão trabalhando, eles fazem bagunça, atrapalham a aula e não obedecem os combinados, revelando a grande dificuldade de trabalhar a aprendizagem em uma turma em que os estudantes estão em diferentes níveis de aprendizagem

No fim do turno observado, a professora disponibilizou vários materiais para que eles confeccionassem um cartão para dar às mães pelo dia das mães. Todos juntos elencaram uma frase para colocar no cartão: Feliz Dia das Mães, para a minha mãe, que também é amiga, conselheira e companheira pra todas as horas. Te amo até o infinito! As produções foram variadas, alguns utilizaram bastante material, brilhos, canetas coloridas, adesivos. Outros mais discretos, não menos caprichados e com carinho fizeram o seu cartão para ser entregue para a mamãe.

Avalia-se esse dia com positividade pela proposta de trabalho da professora, pois os alunos estavam motivados e empolgados sobre o assunto “Mães”. A professora é bem paciente e se mostra ativa e solícita com os estudantes, estando sempre atenta aos chamados e solicitações deles, e por isso, não consegue nem

sentar, passa toda manhã circulando entre os estudantes.

Nesse dia a educadora especial esteve na sala para buscar o estudante especial para atendimento. A professora alega que a mãe não consegue trazer ele no contra turno, então a educadora especial faz o atendimento semanalmente por uma hora durante a aula. Diz a professora “o ideal seria que ele fosse atendido no contra turno, mas como a família não consegue atender, a escola adaptou a situação para que ele possa ter o atendimento”.

**Data: 22/06** O terceiro momento foi para além de observar, propor uma atividade de intervenção. Após diversas conversas com a professora e baseado no que eu havia observado da turma, busquei apresentar algo relacionado à alfabetização, porém com um enfoque bem lúdico, mesmo sabendo o quanto poderia ser tumultuoso, mas mesmo assim resolvi arriscar.

A proposta de trabalho foi a construção de Trilha de Jogos pedagógicos de alfabetização e letramento, conforme detalha o plano de intervenção a seguir.

<b>Plano de Intervenção</b>	
Nome da Escola: <b>ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI</b>	
Etapa/Ano: 1º ANO ENSINO FUNDAMENTAL	Turma: A 2º ano Professora Violeta
Carga horária da atividade: 4 HORAS	
OBJETIVO GERAL	Desenvolver habilidades e competências necessárias para a alfabetização dos educandos do primeiro ano do ensino fundamental de maneira lúdica.
TEMA PRINCIPAL	Trilha de Jogos pedagógicos de alfabetização e letramento.

<p>COMPETÊNCIAS</p>	<p>- Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</li> <li>2. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</li> <li>3. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.</li> </ol>
<p>HABILIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentar Interagindo com as diferentes mídias como linguagens de comunicação, ampliando o repertório dos processos de criação, descoberta e comunicação digital.</li> <li>- Descrever e representar por meio da estruturação passo a passo as ações do cotidiano.</li> <li>- Distinguir comandos por meio de atividades lúdicas e jogos com desafios simples (desplugado ou plugado).</li> <li>- Desenvolver a capacidade lógica por meio da identificação passo a passo das ações para resolução de tarefas propostas.</li> <li>- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da ficção e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</li> <li>- Compreender, na leitura de frases e textos.</li> <li>- Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.</li> <li>- Compreender as notações do sistema de escrita alfabética - segmentos sonoros e letras.</li> </ul>

HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar o som e a grafia de diferentes partes da palavra (começo, meio e fim).</li> <li>- Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.</li> <li>- Utilizar letras na escrita das palavras respeitando a hipótese de escrita do estudante.</li> <li>- Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.</li> <li>- Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.</li> </ul>
TEMAS TRANSVERSAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer formas de comunicação entre outras espécies.</li> <li>- Exercitar a escuta atenta aos sons da natureza, identificando os 4 elementos: ar, água, fogo e terra (dia do meio ambiente).</li> <li>- Conhecer textos de tradição oral e escrita de matriz africana e indígena.</li> </ul>
METODOLOGIA	<p>Trilha de Jogos pedagógicos – 4 circuitos de jogos; Estação no mundo da imaginação;</p> <p>Estação Construindo o mundo letrado; Estação Ludicidade na matemática;</p> <p>Estação Integrando saberes;</p>
RECURSOS	Jogos pedagógicos diversos, laboratório de informática.
AVALIAÇÃO	A avaliação ocorrerá ao longo do desenvolvimento das estações mediante a participação e desempenho dos estudantes.

Nesse dia, fui mais cedo, para que quando os alunos chegassem às estações já estivessem prontas e organizei os quatro espaços: Estação no mundo da imaginação – contou com materiais variados onde foi direcionado a produção artística. Estação Construindo o mundo letrado – Contou com inúmeros jogos de

alfabetização e diversos livros de historinhas. Estação Ludicidade na matemática- jogos matemáticos e material dourado. Estação Integrando saberes: Contou com quatro estações com notebook, onde os alunos puderam acessar jogos de alfabetização online.

A expressão deles quando chegaram à sala e foram recepcionados por mim e com um cenário diferente do de costume, foi encantador. Com certeza, a experiência foi muito positiva, fiz inicialmente a separação de quatro grupos, para conseguir distribuir eles nas estações, depois fiz os combinados e estipulação do tempo de estada em cada estação e por fim como seria o desenvolvimento da proposta de trabalho naquela manhã.

Todos participaram efetivamente de cada estação, apesar da agitação, observei o interesse e motivação deles, e pude observar que realmente a dificuldade de aprendizagem impede alguns alunos de ampliar os conhecimentos. Foi um momento muito interessante para ambas as partes e a professora regente gostou tanto da ideia que disse que irá organizar mais momentos como esses aos estudantes, pois percebeu o quanto se envolveram e inclusive viu alguns demonstrar um interesse bem maior do que o de costume. Avalio como positiva essas observações e intervenção e pude reafirmar a importância da imersão das atividades lúdicas em sala de aula auxiliando no processo de aprendizagem do aluno, pois possibilitam desenvolver melhor a atenção, a imaginação, os aspectos motores e sociais, visando a construção e efetiva da alfabetização.

**ANEXO  
ANEXO A – COMPROVAÇÃO DE VÍNCULO E ACEITE DA INSTITUIÇÃO DE  
ENSINO**



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SEC – 8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
**ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI**  
DECRETO Nº 33.417 PORTARIAS Nº 5314 E Nº 00606  
RUA DR. PAULO DA SILVA E SOUZA, S/N – COHAB SANTA MARTA  
Fone/Fax: (55) 3212.1144 – 3212.1206

**ATESTADO**

Atesto, para os devidos fins, que a professora Carine Pistoia Guimarães, ID 3739244, atua neste estabelecimento de ensino desde 16 de agosto de 2012. Atuou como supervisora pedagógica nos anos de 2012 até dezembro de 2015 e a partir de janeiro de 2016 até os dias atuais como regente de classe, com carga horária de 20h semanais, sendo que fica 16h frente a aluno, existindo a possibilidade de ajustar dias e horários para se adequar a demanda do curso pretendido. Esta instituição está disponível e aberta a receber a atuação da professora em seu projeto de pesquisa e considera que será de grande valia e significativo na construção e aprofundamento de propostas para escola.

Atenciosamente,

Danclar Jesus Rossato

DANCLAR JESUS ROSSATO  
DIRETOR  
D.O. 27/12/2018  
ID: 191674201

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Eliana Avino Berleze, Vice-diretora, abaixo assinado, responsável pela ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI, autorizo a realização do estudo APRENDIZAGEM E PANDEMIA: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, a ser conduzido pelas pesquisadoras Professora Dr.<sup>a</sup> Andréa Forgiarini Cecchin e Carine Pistoia Guimarães. Este estudo se articula ao projeto maior *A EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRENTE ÀS DIRETRIZES POLÍTICAS GLOBAIS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL*, cujo registro institucional no Portal dos Projetos da UFSM é o n.º 053875.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 20 de setembro de 2021.

*Eliana Avino Berleze*  
Eliana Avino Berleze

Vice-diretora

ELIANA AVINIO BERLEZE  
VICE-DIRETORA  
D.O. 10/01/2022  
ID.:3770150/01

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI  
PORTARIA 00111/2000 de 19.04.2000 - Apostila  
00109 de 20.06.2000.