

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT
CURSO DE PEDAGOGIA**

THAIS CARAÇA DE MORAES

**CONEXÃO RESTABELECIDA:
O QUE REVELAM AS DOCUMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
SOBRE O FAZER DOCENTE NO RETORNO ÀS AULAS
PRESENCIAIS**

**ATIBAIA, SP
2023**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT
CURSO DE PEDAGOGIA**

THAIS CARAÇA DE MORAES

**CONEXÃO RESTABELECIDA:
O QUE REVELAM AS DOCUMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
SOBRE O FAZER DOCENTE NO RETORNO ÀS AULAS
PRESENCIAIS**

Trabalho Conclusão Curso apresentado como exigência para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia no Centro Universitário UNIFAAT, sob orientação da Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner

**ATIBAIA, SP
2023**

Moraes, Thais Caraça de
M824c Conexão restabelecida: o que revelam as documentações pedagógicas sobre o fazer docente no retorno às aulas presenciais / Thais Caraça de Moraes - 2023.
68 f.; 30 cm.

Orientação: Prof.^a. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Centro Universitário UNIFAAT, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário UNIFAAT, 2023.

1. Documentação pedagógica 2. Fazer docente 3. Recomposição da aprendizagem I Kirchner, Cássia Aparecida Sales Magalhães Barroso II.
Título

CDD 371.1

Ficha elaborada por Valéria Matias da Silva Rueda - CRB8 9269

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os alunos e professores que tiveram suas vidas afetadas pela dificuldade do acesso à educação durante a pandemia de Covid-19, em especial aos alunos e professores pesquisados neste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, por sempre estar ao meu lado e por ter contribuído grandemente para a realização deste trabalho.

À professora Cássia, pela orientação neste trabalho e pela parceria que vai muito além dele.

À professora Adriana, por tudo que me ensinou no chão da escola.

À professora Sueli, que durante anos me deu folhinhas de atividades na escola para que eu pudesse ensinar minhas bonecas a ler e escrever em casa.

“Não somos nós que estabelecemos o tempo de fazer o caminho, mas é o próprio caminho que define o tempo que levaremos para percorrê-lo”.

Jussara Hoffmann

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a documentação pedagógica de professores do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal durante o ano letivo de 2022 com o intuito de verificar se as propostas para recomposição de aprendizagem contribuíram para minimizar os impactos causados pelo período de suspensão de atividades presenciais e como tais resultados podem ser verificados nas avaliações dos estudantes. A escolha dessa documentação considera o momento de retorno às aulas presenciais após o período da pandemia causada pelo Covid-19 que impôs um período de suspensão ao atendimento presencial nas escolas. Foi realizada a análise das propostas presentes no planejamento dos professores com o intuito de recompor aprendizagens e minimizar os impactos causados por esse período de suspensão das atividades presenciais e como tais resultados podem ser verificados nas avaliações dos estudantes. A partir de indagações sobre o planejamento docente e de quais modos os professores planejaram a recomposição de aprendizagem dos estudantes após o retorno das atividades presenciais, foi mapeado como foi feita a adequação dos conteúdos e indícios de permanências, desvios ou ausências nas propostas presentes no planejamento do ano letivo de 2022. Para tal, utilizou a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental. A partir dos indícios deixados pelos professores em seus registros escritos foi possível concluir que por trás do processo de recomposição das aprendizagens havia uma rotina escolar que permaneceu rígida mesmo em uma situação atípica e a documentação pedagógica indica relação entre os resultados apresentados pelos estudantes nas avaliações processuais de escrita e o planejamento docente. Olhando de forma mais profunda para os registros dos professores foi possível encontrar os desvios, as situações que fugiam ao usual, além da identificação dos fatores externos que tencionaram os fazeres docentes ao longo do ano letivo de 2022 e seu reflexos.

PALAVRAS-CHAVE: Recomposição da Aprendizagem; Documentação Pedagógica; Fazer docente.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Publicações na imprensa (março a agosto de 2020).....	23
Figura 2 – Publicações na imprensa (agosto a dezembro de 2020).....	23
Figura 3 – Publicações na imprensa (janeiro a outubro de 2021).....	24
Figura 4 – Publicações na imprensa (janeiro a março de 2022).....	25
Figura 5 – Modalidades de atendimento durante o período de pandemia.....	26

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 O DIÁLOGO COM A FONTE: ENTRE A CURIOSIDADE E O MÉTODO.....	14
1.1 Desvendando a documentação pedagógica	14
1.2 Para compreender as orientações oficiais	20
2 AS PERMANÊNCIAS, DESVIOS E AUSENCIAS ENCONTRADOS NAS FONTES	27
2.1 Descompasso entre planejar e avaliar.....	27
2.2 Um ensino cronometrado para o ritmo das avaliações	34
3 AS TENSÕES ENCONTRADAS NAS FONTES	41
3.1 As tensões refletidas nas práticas docentes.....	41
3.2 O desvanecer dos registros.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
ANEXO 1 - Semanário (a).....	54
ANEXO 2 – Semanário (b).....	55
ANEXO 3 – Semanário (c).....	56
ANEXO 4 – Semanário – Relatório pedagógico reflexivo	57
ANEXO 5 – Tabelas de Nível de Desenvolvimento Processual da Escrita (NDPE).....	58
ANEXO 6 – Semanário Turma A.....	59
ANEXO 7 – Semanário Turma B.....	60

INTRODUÇÃO

Diante das forçadas mudanças que ocorreram especificamente no campo da educação desde o início da pandemia de Covid-19¹, em 2020, a rotina escolar rompeu-se e reconstruiu-se sob novas bases. Quando, como se sabe, a relação entre alunos e escolas tornou-se dependente da conexão via internet, os alunos que fazem parte das classes menos privilegiadas foram desconectados temporariamente da educação escolar. Desde o retorno às aulas presenciais, ocorre a discussão acerca da necessidade de recuperar o "tempo perdido" por estes alunos, porém não é possível promover a "recuperação" de um tempo que não irá voltar, e não há como perder a aprendizagem que não se constituiu em primeiro lugar (Colello, 2021).

Em tal cenário de recomeços o fazer pedagógico volta ao seu lugar habitual e privilegiado, ou seja, a escola que assume o protagonismo na análise realizada neste trabalho. Cabe destacar que parte importante deste fazer pedagógico encontra-se na etapa anterior à prática, ou seja, no planejamento escolar. Conforme Libâneo (2013), o planejamento é a tarefa docente da qual fazem parte tanto a previsão das atividades didáticas quanto sua revisão e adequação ao longo do processo de ensino. É neste meio que ocorrem também os processos de avaliação da aprendizagem no ambiente escolar.

Esta forma de organizar o fazer docente é materializada na documentação pedagógica, documento de cunho valioso, pois ao contrário dos documentos históricos educacionais que oferecem tantas certezas, sempre muito seguros e diretivos, a documentação pedagógica é corriqueira, comumente descartada ao final do ano letivo e nem sempre são postas à vista para serem encontradas e lidas (Abreu Junior, 2005).

O acesso a documentação pedagógica produzida por professores durante o ano de retorno às aulas presenciais possibilitou estabelecer relações entre as

¹ A pandemia da doença respiratória causada pelo coronavírus 2019 (Covid-19) foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Fonte: Discurso de abertura do Diretor-Geral da OMS na conferência de imprensa sobre a COVID-19 em 11 de março de 2020. Genebra: OMS; 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso: 13 de dez de 2023. Feito o apontamento sobre a pandemia causada pela disseminação do Covid-19, ao longo do texto pode ocorrer a referência a esta, apenas como pandemia.

adequações impostas ao campo da educação desde o início da pandemia de Covid-19, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos que retornaram ao ensino presencial no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2022 após o período de distanciamento social² e os desafios para o planejamento docente considerando os desvios, permanências e ausências, em diversos sentidos.

No que se refere ao trabalho docente, segundo Libâneo (2013, p. 43), este “consiste em compatibilizar conteúdos e métodos com o nível de conhecimentos, experiências e desenvolvimento mental dos alunos”. Aspectos estes que merecem consideração individual no retorno dos alunos à escola, visto que cada um levou consigo experiências ímpares resultantes de suas vivências durante a pandemia, formando um grupo ainda mais heterogêneo – considerando os níveis de aprendizagem – do que era antes do período de distanciamento da escola.

Mesmo antes do cenário trazido pela pandemia, ocorria a preocupação com a evasão escolar, com a democratização da educação e consequente criação de programas que em seus cerne tenham como objetivo apontar os culpados pelas falhas dos processos educativos, de forma que, quando não são os alunos, serão suas famílias ou professores por não saberem ensinar de acordo com o que a lógica capitalista exige (Messias; Fonseca, 2016). Não foi diferente quando a escola precisou lidar com as consequências da pandemia. A culpabilização fez parte das discussões no cenário da educação e, principalmente, sobre as possibilidades de recomposição da aprendizagem imediatamente após o retorno às aulas presenciais.

Mas na sala de aula era preciso lidar com esta criança concreta (Libâneo, 2013), para tal o fazer docente voltou-se para o planejamento, considerando todas as dificuldades de aprendizagem apresentadas e, além delas, para as exigências e por vezes inesperadas mudanças que afetavam o pensamento e ação docente.

² O uso da terminologia “distanciamento social” foi adotado em função da inexistência de medidas preventivas para evitar a disseminação do vírus SARS-CoV-2. A OMS recomendou a adoção de intervenções não farmacológicas, entre elas, o distanciamento social, com o objetivo de diminuir o contato físico entre pessoas e o risco de transmissão da Covid-19. O distanciamento social ocorreu de forma vertical e horizontal. As medidas para o isolamento dos grupos de risco em suas residências é a forma vertical. Já as medidas mais restritivas, voltadas para toda a população, com a permissão de circulação apenas para serviços essenciais dentro de regras determinadas pelo poder público é a forma horizontal. Uma das formas mais rigorosas é o chamado *lockdown*, ou seja, bloqueio total da circulação.

O inesperado surpreende. Ao ter instalado de maneira segura teorias e ideias, ocorre a dificuldade para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não há jamais como prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado [...]. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (Morin, 2011, p. 29).

Na tentativa de lidar com o inesperado o planejamento foi construído pelos professores e o acesso aos planejamentos suscita questões sobre as escolhas e decisões feitas, não no sentido de culpabilizar o trabalho do professor, mas no sentido de investigar a realidade de seu fazer ao longo desse ano letivo que trouxe desafios inéditos à educação.

Com quais recursos os professores puderam contar e, tais recursos foram suficientes para atingir os objetivos estabelecidos? “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1991 *apud* Abreu Junior, 2005, p. 149). E estes sinais e indícios materializaram-se nos semanários, documentos preenchidos semanalmente pelos professores de forma a organizar as aulas da semana, compondo a documentação pedagógica.

Portanto, o estudo deste tema é relevante pela necessidade de investigar na documentação pedagógica indícios de como se deu o primeiro ano de retorno às aulas presenciais após o período de distanciamento social, analisando especialmente o trabalho docente realizado neste recorte temporal. O ano de 2022 foi de extrema importância para os alunos que passaram por um processo de alfabetização nos anos de 2020 e 2021 sem o apoio e intervenção direta dos professores como foi o caso do grupo pesquisado, ficando sujeitos às descobertas individuais e auxílio de familiares, em sua maioria sem conhecimento da área.

Como “a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis” (Bardin, 2016), a viabilidade do trabalho aqui apresentado ocorreu pelo fato de que, no momento da pesquisa, a autora estava com o estágio docente em desenvolvimento na referida escola e, portanto, já tinha contato com os documentos necessários para a investigação. Após recebida a autorização de acesso aos documentos a continuidade do trabalho foi garantida.

Desta forma, este trabalho de conclusão de curso destinou-se a responder os seguintes problemas: O planejamento docente garantiu a recomposição de aprendizagem dos estudantes após o retorno das atividades presenciais? Como se deu a recomposição de aprendizagem e adequação dos conteúdos após o retorno das atividades presenciais em uma escola pública de Ensino Fundamental? O planejamento docente apresenta indícios de desvios, permanências ou ausências nas propostas para recomposição de aprendizagens durante o ano letivo de 2022? A análise da documentação pedagógica indica relação entre os resultados apresentados pelos estudantes nas avaliações processuais de escrita e o planejamento feito pelos professores?

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi analisar a documentação pedagógica de professores do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal durante o ano letivo de 2022 com o intuito de verificar se as propostas para recomposição de aprendizagem contribuíram para minimizar os impactos causados pelo período de suspensão de atividades presenciais e como tais resultados podem ser verificados nas avaliações dos estudantes.

Para o seu desenvolvimento foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar os desvios, permanências e ausências nos planejamentos docentes relacionados à recomposição de aprendizagens, verificar quais fatores externos afetaram a execução do planejamento docente; examinar na documentação pedagógica os desvios, permanências e ausências e demonstrar os resultados da relação estabelecida entre as avaliações processuais das escritas dos alunos e os desvios, permanências e ausências identificadas na documentação pedagógica.

Este trabalho utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Os dois delineamentos assemelham-se muito, porém, de acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica acontece a partir de materiais já elaborados, principalmente livros e artigos científicos, diferenciando-se da pesquisa documental pela natureza das fontes, já que a última se vale dos materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, o que ainda poderá ser realizado de acordo com os objetivos da pesquisa em questão.

No caso do presente trabalho houve a necessidade de lidar com a documentação pedagógica que ainda não havia recebido tratamento analítico,

portanto tornou-se fundamental a utilização das bases da pesquisa bibliográfica para estudo sobre os materiais que já foram elaborados sobre o tema. Valeu-se também do delineamento da pesquisa documental, partindo das contribuições do trabalho de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo para o desenvolvimento da análise quantitativa e após essa primeira etapa foi utilizado o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) para trazer à tona vestígios encontrados ao longo da análise e que possibilitam uma interpretação qualitativa dos dados.

O trabalho foi organizado em 3 capítulos, sendo que o primeiro deles apresenta o método utilizado para o desenvolvimento do trabalho, o tratamento dado à documentação pedagógica e informações sobre a organização do atendimento nas escolas durante o distanciamento social levantadas a partir das Resoluções publicadas na Imprensa Oficial. O segundo capítulo inicia a análise qualitativa dos dados, discorrendo sobre os desvios identificados no material e suas relações com os resultados encontrados nas avaliações dos alunos. O terceiro capítulo finaliza a análise qualitativa levando em consideração o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) com foco nos relatórios reflexivos das professoras.

1 O DIÁLOGO COM A FONTE: ENTRE A CURIOSIDADE E O MÉTODO

O primeiro capítulo constitui-se especialmente dos caminhos percorridos com o objetivo de desvendar as documentações pedagógicas. Trata dos primeiros questionamentos e das primeiras hipóteses que deram origem à pesquisa, bem como da metodologia utilizada para as análises subsequentes.

A primeira parte do capítulo visa contextualizar os documentos que constituíram o *corpus* documental da pesquisa e descrever, desde o início, as escolhas feitas a partir das primeiras leituras desses documentos, com base no referencial teórico da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

A segunda parte do capítulo descreve os caminhos percorridos para compreender as informações sobre a organização do atendimento nas escolas durante o distanciamento social presentes nas Resoluções publicadas entre 2020 e 2022, na Imprensa Oficial do município onde está localizada a escola das turmas pesquisadas.

1.1 Desvendando a documentação pedagógica

Ao pensar sobre os impactos que a pandemia causou na área da educação, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, as primeiras inquietações surgem conscientes de que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 1994, p. 17). O problema da vida prática escolhido para ser investigado foi o processo de alfabetização na perspectiva do trabalho docente tendo em vista o planejamento para a recomposição das aprendizagens após o retorno das aulas presenciais obrigatórias no ano letivo de 2022.

A documentação pedagógica compõe o trabalho de professores e pode ser definida como “[...] o processo para registrar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011, p. 35). Para realizar a investigação da prática docente e vestígios da aprendizagem dos alunos recorreu-se a pesquisa documental pautada no referencial teórico de Bardin

(2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa escolha possibilitou o desenvolvimento da parte quantitativa e foi realizada através da documentação pedagógica construída por dois professores que no ano de 2022 atuaram no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Bardin (2016), “a abordagem quantitativa funda-se na *frequência* de aparição de determinados elementos da mensagem [...]”.

A opção por visitar as documentações pedagógicas voltadas para o 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2022 e por realizar a análise de dois semanários se justifica, respectivamente, pela motivação em entender o fluxo do trabalho docente focado na recomposição das aprendizagens tendo em vista a interrupção do ciclo de alfabetização dos alunos que, no início da pandemia, estavam matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental e retornaram às aulas presenciais obrigatórias em 2022. Seguida da intenção de ter como fonte o registro do trabalho docente desenvolvido por professores diferentes e em turmas diferentes, mas realizados na mesma etapa de ensino, no mesmo período temporal e na mesma escola, acreditando na riqueza do potencial oferecido pelas especificidades de cada uma. O movimento possibilitou tornar visível a importância da documentação pedagógica, já que esta:

possibilita realizar, analisar e problematizar, de forma pública ou coletiva, aquilo que foi observado e registrado, assim como a inseparabilidade entre o documentado e o processo de planejamento, a definição do currículo, a escolha das atividades, a participação das crianças e das famílias no processo de documentação (Barbosa e Fernandes, 2018 *apud* Ferreira e Santos, 2021, p.3).

Segundo Bardin (2016) ainda na etapa de pré-análise é necessário que haja a constituição de um *corpus*, que “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. As primeiras documentações pedagógicas a que se teve acesso consistiam nos semanários, cada um construído por um professor, que tornaram-se a principal fonte utilizada na pesquisa por oferecerem respostas às questões propostas. Ao passo que surgiram outros questionamentos sobre quais teriam sido os efeitos do trabalho docente nas turmas em questão, houve a necessidade de buscar por documentos complementares aos semanários. Assim, foram incorporados aos documentos de pesquisa o registro dos resultados das avaliações dos alunos

contidos nas Atas de Conselho de Ciclo/Ano, documentos construídos bimestralmente que contam com os gráficos de Desenvolvimento Processual da Escrita dos alunos, assim como as avaliações diagnósticas³ que tornaram-se as fontes secundárias que constituem o *corpus* documental da pesquisa.

Com as questões basilares levantadas e a seleção dos documentos, iniciou-se a etapa de preparação dos materiais, ou seja, da fonte principal e das fontes secundárias. Essa etapa consistiu na digitalização dos semanários das duas turmas, digitalização das Atas de Conselho de Ciclo/Ano e na organização destes documentos digitalizados em pastas digitais em um *drive* em um computador, para posterior *leitura flutuante* (Bardin, 2016) e definição de categorias de análise.

Os semanários representam uma forma de organização do planejamento e de reflexão sobre planejamento docente instituída como prática no município onde está a escola das turmas pesquisadas. Constitui-se fisicamente de um encadernado de folhas organizadas de forma a descrever o planejamento da rotina semanal de cada professor, bem como refletir sobre a semana anterior. Fochi (2015) faz argumentações pertinentes em relação à documentação pedagógica e sua constituição, ressaltando que não seja apenas um compilado de registros, e afirma que para que ela cumpra sua função é preciso refletir sobre a ação com o intuito de transformar a prática.

No encadernado que constitui o semanário utilizado nessa rede de ensino, a cada quatro folhas registra-se o conteúdo de uma semana letiva, sendo que na primeira folha o professor preenche os campos como uma lista do planejamento previsto abaixo de cada dia da semana (Anexo 1), na segunda

³ No âmbito da alfabetização, a avaliação diagnóstica constitui instrumento essencial para os processos de ensino e aprendizagem da palavra escrita, uma vez que é o diagnóstico que permite identificar os estágios de aprendizagem dos alunos em leitura e em escrita, visando à delimitação das intervenções mais adequadas. Para possibilitar, ao professor, distinguir percursos de aprendizagem em leitura e em escrita, o diagnóstico deve conter atividades de escrita voltadas à apreensão do estágio em que cada aluno se encontra (pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético, etc.), tanto na escrita de palavras, como de frases ou outros textos. Deve, também, apresentar atividades que permitam identificar percursos de leitura, especialmente no que tange à capacidade de decodificação: leitura silabada, com ou sem recuperação do sentido do que foi dado a ler; decodificação com fluência e recuperação de sentido; leitura restrita ao nível da palavra, mas com recuperação do significado; leitura fluente e vários níveis de compreensão, entre outras possibilidades, com foco em contextos específicos de ensino/aprendizagem e/ou à trajetória de um aluno ou turma. Fonte: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>

folha são indicadas as leituras “cardápio de leitura”⁴ com as leituras que serão realizadas em cada dia da semana, abaixo são especificados os conteúdos de Língua Portuguesa (Leitura, Escrita, Oralidade, Análise Linguística), então descreve os conteúdos específicos previstos para a Recuperação Contínua/ Adequação Curricular (diária) em relação à Língua Portuguesa, na sequência é mencionado o que será trabalhado ao longo da semana em relação à Produção Textual/ Revisão Coletiva/ Revisão com autonomia e por último é descrito o que será feito em relação ao Projeto de leitura (Anexo 2).

Na página seguinte há o campo para descrição das atividades específicas que serão trabalhadas ao longo da semana em Matemática, então são descritos abaixo os conteúdos específicos previstos para a Recuperação Contínua/ Adequação Curricular (diária) em relação à Matemática. Abaixo, de forma mais específica, são descritos os conteúdos que serão trabalhados em Ciências Humanas e da Natureza (Ciências/ História/ Geografia). Abaixo deste campo são descritos os conteúdos específicos previstos para a Recuperação Contínua/ Adequação Curricular (diária) em relação às Ciências Humanas e da Natureza. Ao final da página, o professor preenche o que pretende trabalhar em relação ao Projeto Meio Ambiente seguido da sequência didática que será realizada durante a semana (Anexo 3). A última folha do registro semanal contém o título “Relatório pedagógico reflexivo”, onde o professor faz o relato sobre o desenvolvimento do planejamento e acontecimentos da semana que passou de forma reflexiva (Anexo 4).

O planejamento para a Recuperação Contínua/ Adequação Curricular (diária) é um dos focos do trabalho aqui apresentado, pois os dados contidos na documentação secundária – as Atas de Conselho de Ciclo/Ano -, informam apenas sobre os avanços, retrocessos e estagnações nas produções escritas dos alunos. Como não há dados sobre os resultados das avaliações de

⁴ O Cardápio de leitura pode ser considerado uma atividade permanente que segundo Lerner são situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos etc. Por exemplo: para promover o gosto de ler e escrever, desenvolver atitudes e procedimentos que leitores e escritores desenvolvem a partir da prática de leitura e escrita; a prática de autoavaliação e rotinas de pensamento para tornar a aprendizagem mais visível e autoconsciente. (Fonte: “É possível ler na escola?” do livro Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. LERNER, Delia. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.73-87).

Matemática e Ciências Humanas e da Natureza o trabalho ficou circunscrito ao componente curricular de Língua Portuguesa.

A escolha das Atas de Conselho de Ciclo/Ano como documentação secundária a ser analisada corresponde ao interesse em analisar sobre as relações que podem ser estabelecidas entre planejamento e reflexão docente, que partem da fonte principal, os semanários e a avaliação dos alunos. As Atas de Conselho de Ciclo/Ano possuem um vasto e valioso registro pedagógico dos professores, porém, para responder à questão previamente levantada, foram feitos dois recortes nesta documentação: o primeiro consistiu em considerar, para a análise, em meio a todas as páginas das atas, apenas aquelas que traziam o chamado Nível de desenvolvimento processual da escrita (NDPE) do aluno, que consiste em gráficos gerados a partir dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelos professores a cada bimestre com a relação dos nomes dos alunos e as hipóteses de escrita já aqui referidas e ainda oferecem pequenas tabelas contendo as porcentagens de alunos em cada hipótese de escrita no bimestre em questão (Anexo 5).

Essa organização dos resultados das avaliações diagnósticas proporcionou o segundo recorte, que possibilitou relacionar as avaliações ao planejamento docente, que indica as porcentagens de alunos que se encaixam em cada hipótese de escrita, poupando seus nomes. Os dados em porcentagem de cada bimestre foram condensados em duas únicas tabelas, uma referente a cada turma, que reúnem os dados percentuais de alunos por hipótese de escrita nos quatro bimestres de 2022, e podem ser encontrados no Anexo 5.

Apesar de a frequência de aparição ser o fato determinante da análise quantitativa, “a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (Bardin, 2016). No processo de definição dos índices para análise das documentações pedagógicas, inicialmente, a partir da *leitura flutuante* (Bardin, 2016) dos dois semanários, foi-se tomando consciência da ordem dos fatores que apareciam, que se destacavam e facilitavam a contextualização da análise. Nessa etapa foi criada uma tabela onde cada linha correspondesse aos dados de uma semana de planejamento docente e cada coluna correspondesse a uma categoria possibilitando a posterior análise quantitativa e qualitativa.

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. [...] A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário, isolar os elementos e a classificação, repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens (Bardin, 2016, p.117-118).

Por isso, primeiramente foi necessário delimitar a ordem cronológica dos planejamentos, definindo então que o primeiro fator de importância era registrar, na análise, as datas que constavam nos semanários e separá-las por bimestre, para facilitar a visualização final dos dados na tabela. As informações das datas de início e fim dos bimestres puderam ser encontradas no encadernado dos semanários. Em seguida, pela constatação da grande incidência, (a partir apenas da *leitura flutuante* (Bardin, 2016) de avaliações, este fator – da existência ou não de avaliações na semana analisada) tornou-se também uma categoria para análise – cujas subcategorias foram os tipos de avaliações descritas. Seguindo o proposto por Bardin (2016, p.117-118) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

Uma questão muito importante, dado o objetivo principal do trabalho, foi notar se a cada semana o campo reservado para a descrição da recuperação contínua fora preenchido ou não em primeiro lugar, e logo depois especificar quais foram os conteúdos programados para esse fim na categoria seguinte, a ser preenchida especificamente de acordo com o conteúdo constante no espaço reservado para o planejamento para a recuperação. A categoria Língua Portuguesa – Recuperação contínua/ Adequação Curricular (diária) contou inicialmente com diversas subcategorias que tornaram a tabela excessivamente extensa, questão observada durante o pré-teste da análise.

Tendo em vista que “o organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria (Bardin, 2016)”, foi necessário realizar a adequação da tabela à categoria componente curricular de Língua Portuguesa, e para tanto utilizou-se como guia as práticas de linguagem previstas na Base Nacional Comum Curricular (2017), a saber: análise linguística/ semiótica

(Ortografização); leitura/escuta (compartilhada e autônoma); produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) e oralidade.

Segundo Bardin (2016) “o acontecimento, o acidente e a raridade possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado”, por isso a última categoria de análise contemplou os dados retirados a partir das leituras dos Relatórios Pedagógicos Reflexivos, e suas subcategorias são os assuntos abordados durante a escrita própria dos professores.

Após feitas as alterações necessárias nos índices e indicadores, seguiu-se para a exploração das fontes. Durante a investigação foi preciso utilizar outros marcadores, até então havia o uso apenas do “X”, para sinalizar subcategorias em cada semana analisada, os símbolos que registram essas nuances dentro da própria subcategoria, como o aumento e a baixa da mesma, são explicados nas legendas do anexo 5 com dados referentes à Turma A e do anexo 6 com dados referentes à Turma B, desta foi possível identificar, do nível dos dados brutos e os índices antes invisíveis (Bardin, 2016).

1.2 Para compreender as orientações oficiais

Segundo Bardin (2016) “[...] em muitos casos, o trabalho do analista é insidiosamente orientado por hipóteses implícitas”, afirmação observada após a exploração completa das fontes, quando novas questões surgiram relacionadas ao campo reservado nos semanários para a descrição do planejamento voltada para a “Recuperação contínua/ Adequação Curricular (diária)”.

Essas questões buscavam compreender até que ponto as propostas didáticas planejadas e desenvolvidas pelos professores foram consolidadas pelos alunos e até que ponto pode-se recuperar “a aprendizagem perdida”, se é que este feito é possível. Assim, surgiu a necessidade de entender quem eram os alunos matriculados no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2022 e qual era sua trajetória escolar até então, em suma, como se deu a educação dessas crianças em tempos de pandemia.

Para responder a tantos questionamentos e manter o *corpus* documental já estabelecido, foi preciso levantar informações sobre as orientações recebidas pelas escolas desde 2020, ano de suspensão de atividades presenciais até

2022, ano do retorno obrigatório às aulas presenciais. A fonte principal e mesmo a secundária selecionadas não ofereciam respostas aos questionamentos, optou-se por buscar esses dados na Imprensa Oficial Eletrônica do município onde está a escola das turmas pesquisadas. A escolha deve-se ao fato de que eram publicadas e permaneciam acessíveis ao público no *Sítio* do Município as Resoluções que estabeleciam os protocolos sanitários e orientações para o atendimento ao público ao ser realizado pelas Secretarias Municipais.

Explorar o meio de comunicação oficial de um município torna-se eficiente como uma forma de estabelecer marcos históricos e construir uma linha no tempo, nesse caso de 2020 a 2022. Esse levantamento ajudou a compreender a reorganização da educação neste município e entender como a vida escolar dos alunos foi afetada, como as escolas foram orientadas, com qual frequência e quais foram as orientações que guiaram a educação ao longo dos anos afetados pela suspensão de atividades presenciais como forma de conter o contágio durante a pandemia de Covid-19.

Especificamente, os documentos analisados foram as publicações na Imprensa Oficial Eletrônica realizadas entre 17 de março de 2020, primeira publicação que contém orientações sobre a suspensão de aulas, e 26 de março de 2022, quando foi estabelecido o retorno às aulas presenciais obrigatórias. Esse recorte temporal totalizou o levantamento de 233 publicações em busca de atualizações referentes à educação no município. A preparação destes documentos (nos quais houve atualizações) ocorreu após a busca realizada pelas seguintes palavras-chave nas publicações: Secretária de Educação; Escola; Aula; Aluno; Professor; Plataforma; Retorno e Retomada. Quando em uma publicação encontrava-se uma atualização sobre a educação no município, o arquivo era salvo em PDF para posterior levantamento de dados.

Como já citado, a primeira intenção ao definir a Imprensa Oficial como documentação complementar capaz de responder às perguntas que surgiram após a exploração da fonte principal foi entender a linearidade das orientações passadas às escolas no período de 2020 até 2022. Após encontrar informações relacionadas à pesquisa os dados foram organizados com o propósito de facilitar a visualização e ser possível observar, de forma condensada as orientações para o atendimento durante o período.

Os dados levantados durante a análise quantitativa das publicações na Imprensa Oficial Eletrônica deram origem a 5 figuras, sendo 4 linhas do tempo e um gráfico. As linhas do tempo contribuíram para que fosse possível entender quais foram as orientações passadas a todas as escolas municipais durante a pandemia e com que frequência aconteceram, possibilitando identificar as diferentes maneiras em que a educação do município foi organizada no período de distanciamento social, implicando diretamente em como afetou a vida escolar dos alunos que compõem o grupo de análise.

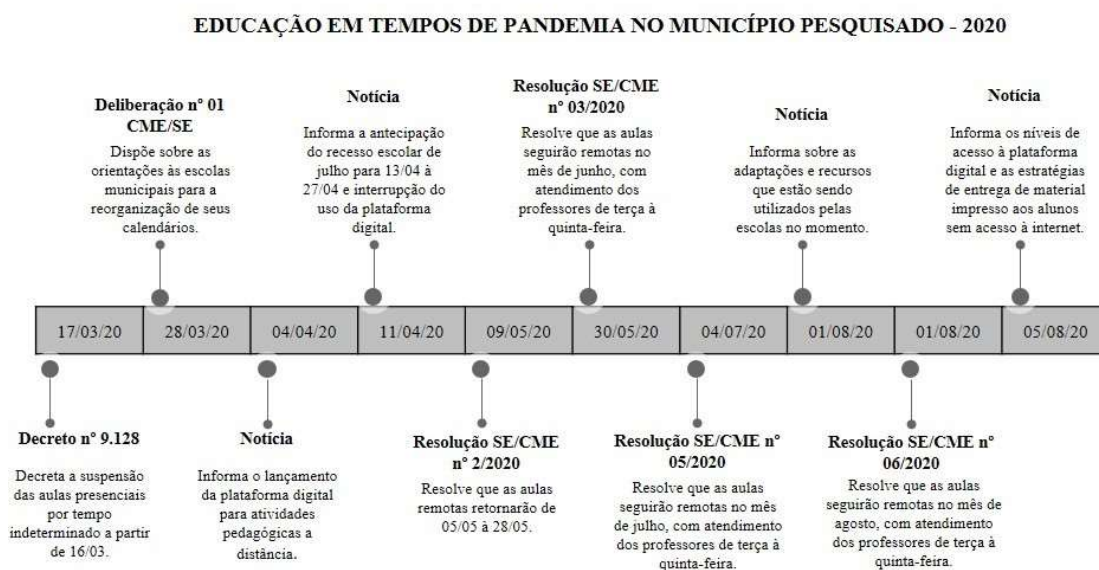
As linhas do tempo representadas nas duas figuras abaixo são referentes ao ano de 2020, e mostram os decretos, deliberações, notícias, resoluções e portarias publicadas na imprensa oficial do município a partir do início da pandemia. Em 2020 os alunos das turmas pesquisadas estavam matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, início do ciclo de alfabetização.

O primeiro decreto de suspensão das aulas presenciais ainda por tempo indeterminado foi publicado em 17/03/2020, e no primeiro momento, logo após o lançamento da plataforma digital para disponibilização de atividades pedagógicas para acesso remoto no dia 04/04/2020, após ocorreu a medida que determinou a reorganização dos calendários escolares para a antecipação o recesso escolar de julho.

Após o fim do período de recesso escolar adiantado e o retorno das aulas remotas a partir do início de maio de 2020, nota-se que a cada fim ou início de mês havia uma publicação atualizando se as aulas seguiriam de forma remota naquele mês ou no mês seguinte. Já no início de outubro de 2020 há um decreto que começa a considerar o retorno às aulas presenciais, aprovando os protocolos de operacionalização dessas atividades, ainda sem prever, de fato, o retorno presencial.

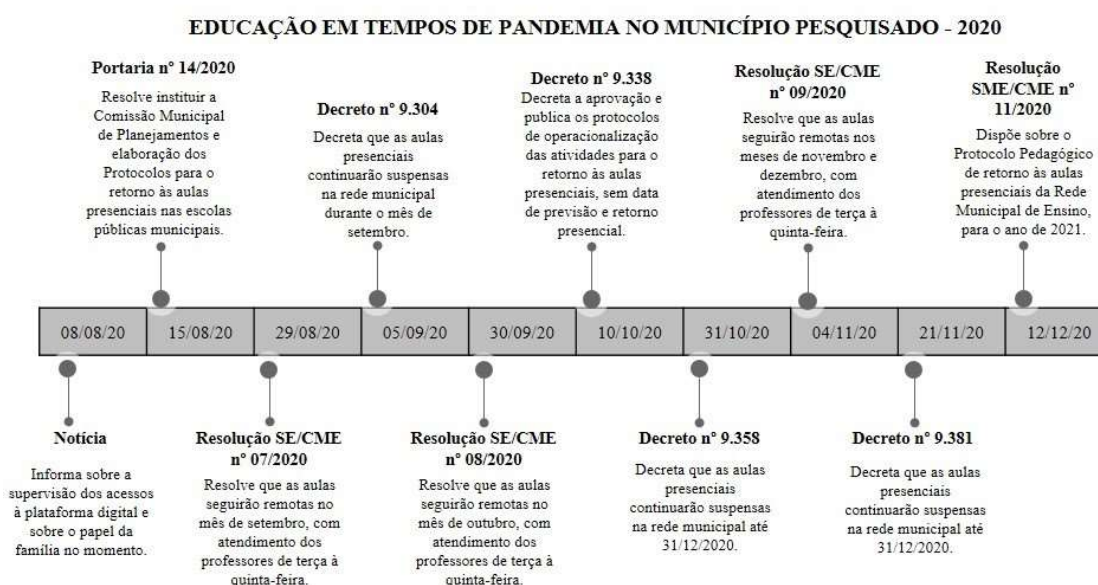
Ao final do ano letivo, início de dezembro de 2020, a última resolução publicada já dispõe especificamente sobre o Protocolo Pedagógico de retorno às aulas presenciais previsto para o ano seguinte na rede municipal de ensino. Desta forma, o 1º ano no Ensino Fundamental dos alunos das turmas pesquisadas teve apenas os primeiros dias letivos de forma presencial e o restante do ano se deu de forma remota.

Figura 1 – Publicações na imprensa (março a agosto de 2020)



Fonte: A autora

Figura 2 – Publicações na imprensa (agosto a dezembro de 2020)



Fonte: A autora

A figura abaixo é referente ao ano de 2021, em que foram publicadas 12 atualizações referentes à educação no município. Neste momento os alunos das turmas pesquisadas estavam matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, iniciando o ano letivo com aulas em formato híbrido, flexibilizadas de acordo com

as fases da pandemia e variando de 35% à 100% de alunos presentes em sala por dia.

O mês de março marca diversas atualizações em relação ao formato das aulas. Primeiro, a publicação do decreto nº9.473 no dia 04/03/2021 suspende as aulas presenciais até o dia 19/03/2021, que até então estavam acontecendo de forma híbrida. Poucos dias depois um novo decreto autoriza o retorno às aulas de forma híbrida. Contudo, após uma semana foi publicada uma resolução retornando as aulas ao formato remoto, e assim ficou mantido até a publicação da Resolução nº10/2021 do início de maio de 2021, que definiu o retorno das aulas presenciais a partir deste mês com presença facultativa, permitindo até 1/3 dos alunos presentes em sala em cada dia letivo.

Até o fim do ano letivo de 2021 já havia a decisão de manter as aulas presenciais de forma progressiva até alcançar 100% dos alunos presentes em sala por dia.

Figura 3 – Publicações na imprensa (janeiro a outubro de 2021)



Fonte: A autora

O ano letivo de 2022, representado na linha do tempo abaixo, foi iniciado com a publicação da Resolução nº03/2022 de 29/01/2022, que resolveu pela continuidade das aulas presenciais nos meses de fevereiro e março, mas com participação facultativa, sem a variação de grupos de alunos presentes de uma

mesma turma por dia. Publicada em 26/03/2022, a Resolução nº04/2022 resolveu pela continuidade das aulas presenciais na rede municipal, porém com presença obrigatória de todos os alunos por turma, todos os dias.

Figura 4 – Publicações na imprensa (janeiro a março de 2022)

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO PESQUISADO - 2022



Fonte: A autora

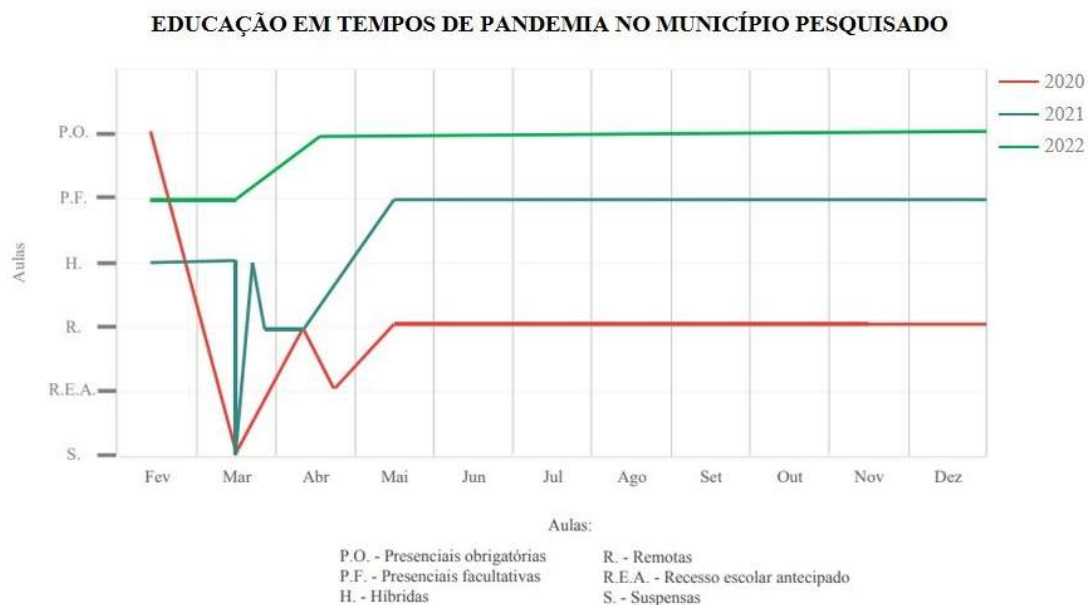
A partir dos dados acima reunidos na forma de linhas do tempo, surgiu a necessidade de elaborar um gráfico de linhas que representasse, de fato, de que forma ocorreram as aulas ao longo dos três anos analisados de forma que fosse possível visualizar as ausências e permanências dos alunos nas escolas.

Em suma, as linhas do tempo elaboradas com base nas informações publicadas na Imprensa Oficial do município onde está a escola das turmas pesquisadas contribuíram para entender principalmente o funcionamento dos prédios escolares e a forma como se deu a prática pedagógica de professores neste período.

O gráfico a seguir foi construído a partir dos dados coletados em 2020, 2021 e 2022 contribuindo para entender principalmente o formato de atendimento que os alunos das turmas pesquisadas receberam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando questionamentos sobre a efetividade e a fragilidade da educação remota e híbrida, como estas contribuíram para

estabelecer um atendimento aos alunos próximo do oferecido no ensino presencial, mas ainda um atendimento fragmentado.

Figura 5 – Modalidades de atendimento durante o período de pandemia



Fonte: A autora

Os dados apresentados no gráfico fazem referência ao formato no qual as aulas estavam acontecendo em cada momento, ou seja, ao funcionamento das escolas municipais. Mesmo no retorno às aulas presenciais obrigatórias em abril de 2022 não é possível afirmar que todos os alunos retornaram à escola.

2 AS PERMANENCIAS, DESVIOS E AUSENCIAS ENCONTRADOS NAS FONTES

O segundo capítulo constitui-se dos textos resultantes da análise dos campos direcionados ao planejamento nos semanários, relacionando os planejamentos aos resultados das avaliações processuais das escritas dos alunos e identificando os desvios nos fazeres dos professores.

A primeira parte do capítulo visa estabelecer relações entre os planejamentos de cada professor e os resultados das avaliações diagnósticas dos alunos, levando em consideração as porcentagens apresentadas nas tabelas de Nível de Desenvolvimento Processual da Escrita (NDPE) de cada uma das turmas, identificando e contextualizando permanências, desvios e ausências nos caminhos.

A segunda parte do capítulo visa trazer as reflexões que servirão como pano de fundo para as análises desenvolvidas no terceiro capítulo, levantando considerações acerca da quantidade de instrumentos de avaliação aplicados para ambas as turmas e os intervalos de tempo existentes entre cada um deles.

2.1 Descompasso entre planejar e avaliar

Entre todas as avaliações aplicadas às duas turmas pesquisadas as avaliações diagnósticas ganham destaque nesse trabalho por poderem se relacionar diretamente com os resultados apresentados nas tabelas de Nível de Desenvolvimento Processual da Escrita, aqui referidas como tabelas de NDPE.

De acordo com Santos (2007, p. 4), a avaliação diagnóstica “é uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas”. Nas turmas pesquisadas, as avaliações diagnósticas são aplicadas bimestralmente a todos os alunos, e podem seguir dois modelos distintos: as avaliações diagnósticas de palavras e produção de texto de memória, habitualmente aplicadas aos alunos que estão entre as hipóteses Pré Silábica (PS) e Alfabética (A). A avaliação diagnóstica de produção

de texto de autoria é habitualmente aplicada aos alunos que se encontram nas hipóteses Alfabética (A) e Produtores de Autoria (PA).

Ao analisar as categorias de análise dos semanários com o intuito de desenvolver a análise quantitativa localizam-se as primeiras avaliações diagnósticas aplicada aos alunos das duas turmas pesquisadas, denominadas “Turma A” e “Turma B”, que aconteceu na segunda semana letiva para ambas as turmas. A partir dessa primeira avaliação foi gerada a primeira linha de cada tabela de NDPE (Anexos 5) referente aos resultados do 1º bimestre, com a porcentagem de alunos em cada hipótese de escrita.

Entre a análise dos semanários para a análise das tabelas de NDPE, há a necessidade de retomar a linha do tempo do capítulo anterior e pensar que os resultados apresentados pelos alunos nas avaliações diagnósticas do 1º bimestre de 2022 são os resultados dos conhecimentos consolidados por eles ao longo dos anos de 2020 e 2021, na pandemia.

Nesse ponto é válido lembrar das diferentes condições que os alunos tiveram no acesso às aulas remotas e aos atendimentos presenciais esporádicos no período de distanciamento social, sendo que “a pandemia forçou o distanciamento social e a reclusão de alunos que, por vezes, dividem uma casa de um cômodo com mais três, quatro, cinco pessoas” (Oliveira, 2020, p. 139).

E mesmo com a possibilidade de acesso as atividades impressas disponibilizadas aos alunos, cabe ressaltar que a escola onde as fontes documentais foram produzidas está situada na região periférica da cidade, portanto nas casas dos alunos pesquisados é provável que “[...] nem todas as formações familiares têm um adulto alfabetizado para acompanhar a criança no processo de aprendizagem” (Oliveira, 2020, p. 138).

De acordo com as tabelas de NDPE, na Turma A, com 28 alunos matriculados, havia, na segunda semana letiva de 2022, 6% de alunos PS, 3% de alunos S, 19% de alunos SC, 13% de alunos SA, 6% de alunos A, 6% de alunos PM, 44% de alunos PAR e 3% de alunos PA. Na Turma B, com 31 alunos matriculados havia, na segunda semana letiva de 2022, 22% de alunos PS, 11% de alunos S, 7% de alunos SC, 11% de alunos SA, 8% de alunos A, 22% de alunos PM, 4% de alunos PAR e 15% de alunos PA.

É possível afirmar que esses dados resultantes da aplicação das primeiras avaliações diagnósticas em ambas as turmas representam a

consequência do período de desconexão entre os alunos e a escola durante os anos de 2020 e 2021, quando estariam no 1º e 2º ano do ensino fundamental, que têm como foco a alfabetização dos alunos. Portanto, esses dados representam essencialmente o próprio impacto da pandemia no processo de alfabetização dos alunos alfabetizados e as circunstâncias do acesso.

Já que os resultados das avaliações diagnósticas do 1º bimestre são atribuídos ao período de distanciamento da escola por ter sido aplicada já na segunda semana letiva de 2022, entende-se nesse trabalho que os resultados das avaliações diagnósticas aplicadas na quarta semana do segundo bimestre é fruto dos conteúdos trabalhados neste período entre a primeira e a segunda avaliação diagnóstica. Em relação à prática pedagógica, Weisz (2004, p. 54), afirma que esta:

[...] é complexa e contextualizada, e, portanto, não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado.

A prática pedagógica de professores das turmas A e B partia da complexidade de um contexto pós-pandemia, do qual as consequências já eram conhecidas pelos professores após a aplicação das primeiras avaliações diagnósticas. Desse modo, os planejamentos registrados pelos professores nos semanários refletem uma série de decisões tomadas por elas em relação aos caminhos que consideraram adequados nesse processo.

Em vista disso, em relação à Turma A, ao analisar o intervalo de 15 semanas entre a aplicação da primeira avaliação diagnóstica e da segunda, nota-se, em primeiro lugar, que houve planejamento contínuo para a recuperação contínua, salvo na semana de 28/02/2022 à 04/03/2022, em que não houve aulas. Em Língua Portuguesa, que é o componente curricular específico analisado, o professor deu ênfase e seguiu com continuidade o eixo de Oralidade, principalmente.

Foi identificada uma ruptura no andamento no eixo de Análise Linguística/semiótica (Ortografização), no período entre a 8ª e a 11ª semana desse intervalo, além da ausência de planejamento para o eixo de Leitura/escuta, na penúltima semana do intervalo analisado.

Ao final do intervalo analisado é identificado um desvio na rotina: o professor planejou para o eixo da Produção de textos a produção de textos de memória (TM) para poucos dias antes da aplicação da avaliação diagnóstica. Como já contextualizado, é parte integrante da avaliação diagnóstica a escrita de um texto de memória, portanto a presença do planejamento de produção de textos de memória pode caracterizar o primeiro indício de estreitamento curricular na Turma A, tópico que será aprofundado no próximo capítulo da pesquisa.

Na 15ª semana é aplicada a avaliação diagnóstica do 2º bimestre na Turma A, e os resultados destacados do trabalho acima analisado, como consta na segunda linha da tabela de NDPC da Turma A foram que as porcentagens dos alunos nas hipóteses de escrita PS, S e A foram zeradas.

Em relação à Turma B, o intervalo entre a aplicação da avaliação diagnóstica do 1º e 2º bimestre foi de 16 semanas, e houve o planejamento para a recuperação contínua em 13 delas, salvo a semana de 28/02/2022 à 04/03/2022 em que não houve aula e a semana de 16/05/2022 à 20/05/2022.

Nas 13 semanas em que houve planejamento para a recuperação contínua voltada para o componente curricular de Língua Portuguesa e seus eixos, foi possível notar que o professor priorizou o eixo de Análise linguística/ semiótica (Ortografização), estando presente em 11 dos 13 planejamentos.

Além disso, o eixo de Produção de textos sofreu uma ruptura na 12ª semana, permanecendo ausente até o final do período analisado, e o planejamento para o eixo de Leitura/ escuta foi ausente. Houve um desvio na rotina da turma B quando, na semana anterior à aplicação das avaliações diagnósticas do 3º bimestre, o professor esteve de licença saúde, retornando na semana seguinte.

Na 16ª semana é aplicada a avaliação diagnóstica do 2º bimestre na Turma B, e o resultado que se destaca, no trabalho acima analisado e como consta na segunda linha da tabela de NDPE da Turma B, foi a diminuição na porcentagem de alunos PA, que regrediram de 15% para 10%. Seria um desvio na contínua evolução desejada pelos professores ou um fato comum inerente à heterogeneidade das turmas e aos múltiplos caminhos dos processos de aprendizagem?

Sendo que não há hipótese posterior à PA, é certo que os alunos nesta hipótese, que antes representavam 15% da turma, passaram a se encaixar em hipóteses anteriores, sem que seja possível saber para quais hipóteses foram esses alunos com base nos documentos analisados nesse trabalho.

No momento da aplicação da avaliação diagnóstica do 2º bimestre na Turma B, o professor já estava ciente dos resultados das avaliações diagnósticas do 1º bimestre, portanto sabia em que hipótese os alunos se encontravam principalmente como referência para o planejamento registrado nas 16 semanas analisadas acima. Entretanto, de acordo Weisz (2004, p. 94):

[...] ter conhecimento de quais foram os conteúdos ensinados anteriormente ao aluno não permite identificar o que ele já sabe: nem sempre ele aprende o que foi ensinado e, como o conhecimento não se organiza de forma linear, as coisas não funcionam tão simplesmente quanto “agora posso ensinar B, porque no bimestre passado já foi ensinado A”.

Além disso, não é possível conceber que as 31 crianças matriculadas na Turma B passem pelos mesmos caminhos no processo de aprendizagem, ou seja, que suas aprendizagens sejam homogêneas. A intenção de homogeneidade que permeia as concepções e dinâmicas das avaliações desenvolvidas na sala de aula e na formação docente podem estabelecer conexão entre a ação pedagógica e a exclusão social (Esteban, 2013).

Esteban (2013) argumenta que há riqueza e potência na heterogeneidade, que podem inclusive ajudar professores na identificação das assimetrias culturais, e na percepção das fragilidades dos parâmetros de avaliação que buscam homogeneidade, levando-os à valorização positiva das diferenças.

Passaram-se 13 semanas entre a avaliação diagnóstica do 2º bimestre e 3º bimestre para a Turma A, e houve continuidade no planejamento para a recuperação contínua no componente curricular analisado. O professor deu ênfase no eixo de análise linguística/semiótica (ortografização) e no eixo de produção de textos, que esteve presente em todos os 13 planejamentos. Não foram identificados desvios na rotina de planejamento, porém houve um aumento na complexidade dos conteúdos planejados para o eixo de Produção de textos.

O fato de que o professor considerou adequado começar a planejar conteúdos progressivamente mais complexos para os alunos que eram alvos da recuperação contínua pode indicar que houve a possibilidade de avanço com base nos últimos resultados da avaliação diagnóstica. De acordo com Weisz (2004, p. 65):

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.

Na 13ª semana é aplicada a avaliação diagnóstica do 3º bimestre na Turma A, e os resultados que se destacam do trabalho acima analisado, como consta na terceira linha da tabela de NDPE da Turma A foram: a porcentagem de alunos PS e S já havia sido zerada no bimestre anterior, e como resultado da avaliação aplicada no 3º bimestre, os alunos em hipótese SC também foram zerados, por outro lado houve o aumento de alunos PAR e PA, respectivamente, de 27% para 32% e de 37% para 53%.

Houve um intervalo de 10 semanas entre a aplicação da avaliação diagnóstica do 2º bimestre e do 3º bimestre da Turma B, e o planejamento para a recomposição das aprendizagens pela professora foi contínuo neste período, principalmente para o eixo da Análise linguística/ semiótica, sendo que houve ausência de planejamento para os eixos de Leitura/ escuta e de Oralidade.

O desvio encontrado nesse período foi a licença saúde tirada pela professora entre os dias 27/07 e 10/08, e este é um fator que pode ou não ter contribuído para que o planejamento não fosse executado de forma ideal, já que não foi executado pela mesma pessoa que o planejou.

Na 10ª semana ocorreu a aplicação da avaliação diagnóstica do 3º bimestre na Turma B, e foi identificada uma estagnação na quantidade de alunos nas hipóteses S e SA que correspondiam até então respectivamente a 3% e 13% da turma. Não é possível inferir, com as documentações analisadas nesse trabalho, quais são exatamente os alunos em cada hipótese de escrita, portanto, há duas possibilidades de explicação da estagnação revelada a partir da avaliação diagnóstica.

A primeira possibilidade é que os alunos que estavam nas hipóteses S e SA no 2º bimestre avançaram para hipóteses posteriores e, portanto, o resultado

da avaliação diagnóstica do 3º bimestre a respeito das hipóteses S e SA correspondem a alunos que estavam em hipóteses anteriores no 2º bimestre, e nesse caso houve avanço na estagnação.

A segunda possibilidade é que os alunos nas hipóteses S e SA no 2º bimestre continuaram nestas no 3º bimestre – mesmo com a possibilidade de avanço dentro de uma mesma hipótese de escrita -, ou seja, seriam os mesmos alunos. Nesse caso a estagnação foi completa nas duas hipóteses de escrita.

Em ambos os casos, cabe refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, sendo que “[...]não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor” (Weisz, 2004, p. 65). Nem sempre os resultados de uma avaliação aplicada em um momento específico do bimestre serão fiéis ao real nível de desenvolvimento da escrita dos alunos e nem ao que foi, de acordo com os registros, ensinado pelas professoras.

Houve um intervalo de 12 semanas entre a aplicação da avaliação diagnóstica do 3º bimestre e do 4º bimestre da Turma A, e o planejamento para a recomposição das aprendizagens pela professora foi contínuo neste período. As atividades que seriam realizadas em cada eixo foram descritas até a 10ª semana do intervalo, onde houve uma ruptura nas descrições mais detalhadas.

Nesse intervalo foi observada a continuidade do crescimento da complexidade dos conteúdos planejados, sendo que foi neste período que o professor citou pela primeira vez o uso de atividades com sílabas complexas, e os conteúdos planejados para o eixo da Produção de textos foi de escrita de frases (EF) até texto de memória (TM).

Na 12ª semana do período ocorreu a aplicação da avaliação diagnóstica do 4º bimestre para a Turma A, e pode ser observado o crescente avanço dos alunos em suas hipóteses de escrita já que os alunos na hipótese SA eram 4% da Turma e após a aplicação da avaliação foram para 0%.

Os registros de planejamento no semanário da Turma B vão até 11 semanas depois da aplicação da avaliação diagnóstica do 3º bimestre, mais especificamente até a semana de 31/10 a 04/11, portanto não há registro da semana exata em que foi aplicada a avaliação diagnóstica do 4º bimestre,

apenas seus resultados na tabela de NDPE e a descrição dos conteúdos planejados nesse intervalo de 11 semanas até o fim dos registros.

Nesse último intervalo de semanas analisadas, houve o planejamento para a recomposição das aprendizagens em sua maioria, com especial atenção para o eixo da Análise linguística/ semiótica. O principal desvio encontrado nos registros do semanário é quando na semana de 19/09 a 23/09 outra professora assume a turma, após os registros anteriores de licenças médicas do professor anterior.

Duarte (2009) afirma em sua pesquisa que a rotatividade docente ao longo de um período letivo é apontada como responsável pelo mau desempenho dos alunos em sua aprendizagem, por conta das de permanências geradas nas trocas de professores e a demora na adaptação da Turma ao novo professor.

Indo em direção aos resultados das avaliações diagnósticas do 4º bimestre da Turma B, nota-se um avanço na Turma nas hipóteses PS, S, SC e SA, que eram, anteriormente, 9%, 3%, 6% e 13% e após a aplicação da avaliação diagnóstica do 4º bimestre foram para 4%, 0%, 3% e 11%.

Após a aplicação da última avaliação diagnóstica do ano letivo para a Turma o professor seguiu com o planejamento para a recuperação contínua em Língua Portuguesa, porém foi menos específica em relação aos conteúdos planejados, escrevendo apenas que haveria a “adequação das atividades se necessário e atividades diversificadas” nas últimas 6 semanas de aula.

2.2 Um ensino cronometrado para o ritmo das avaliações

Ao analisar os semanários foi possível estabelecer relações entre os planejamentos dos professores do 3º ano em 2022 e os resultados das avaliações diagnósticas, considerando que os conteúdos planejados pelos professores foram desenvolvidos nos intervalos entre as aplicações das avaliações diagnósticas.

No entanto, ampliando o olhar para as demais categorias de análise dos semanários e sem perder de vista o contexto histórico atípico no qual os registros foram construídos surge a necessidade de se ater às outras demandas de origem externa e que afetaram a execução dos planejamentos docentes, ou seja,

as demais avaliações, tecendo reflexões sobre o tempo de distância e a quantidade de avaliações aplicadas por bimestre nas duas turmas.

Segundo Hoffmann (2004, p. 21) no que se refere às avaliações, “as ações avaliativas podem ser exercidas como pontes em seu trajeto ou como pontos fixos de chegada, favorecendo ou interrompendo um processo natural de vida”. No trajeto percorrido pelos professores e pelos alunos das turmas pesquisadas ao longo do ano letivo de 2022, as avaliações diagnósticas, apesar de terem destaque nesse trabalho, não foram as únicas ações avaliativas.

Para que o professor possa refletir sobre os resultados do seu trabalho são necessários recursos que revelem o que acontece com seus alunos (Weisz, 2004), e no caso das turmas pesquisadas foram aplicados múltiplos instrumentos avaliativos com este intuito. Além das avaliações diagnósticas, foram registradas nos semanários as avaliações mensais, elaborados pelo professor da sala; as avaliações do Sistema de Avaliação de Ensino do Município e os simulados do livro adquirido pela Secretaria de Educação com metodologia voltada para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Foi possível identificar os tempos de intervalo entre as avaliações diagnósticas através da análise desenvolvida no capítulo anterior, e esses tempos não foram utilizados pelos professores apenas para desenvolver conteúdos que seriam cobrados nas avaliações diagnósticas, mas foram tempos que sofreram os entrecortes das demais demandas avaliativas.

Entre as avaliações aplicadas nas turmas pesquisadas estão avaliações de larga escala, que são aplicadas em sistemas de ensino de nível nacional e municipal e avaliações institucionais aplicadas apenas na instituição escolar. De acordo com Freitas (2009, p. 65-66), esses “[...] três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência”.

Ainda argumentando sobre os níveis de avaliação, Freitas (2009, p. 35) afirma que:

Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal.

Iniciando pela contextualização das avaliações de larga escala, as avaliações, ou simulados, como são chamados nos relatórios, fazem parte dos livros didáticos com o propósito de desenvolver habilidades para a prova do SAEB e são divididos entre Língua Portuguesa e Matemática, com aplicação bimestral. As aplicações dessas avaliações aconteceram com regularidade em ambas as turmas, entre a antepenúltima e a penúltima semana de cada bimestre, como foi possível constatar pela análise quantitativa dos semanários (Anexos 3 e 4).

A rede de Ensino do Município realiza uma avaliação bimestralmente em todas as escolas, essa avaliação é dividida em três componentes: Língua Portuguesa e produção de texto, Matemática e Ciências Humanas e da Natureza. Como é possível observar nas tabelas de análise dos semanários das turmas A e B (Anexos 3 e 4), as avaliações do Sistema de Avaliação de Ensino do Município foram aplicadas, na maioria das vezes e em ambas as turmas, na última semana de cada bimestre ou, em alguns casos, na primeira semana do bimestre.

Os conteúdos que serão cobrados na avaliação do Sistema de Avaliação de Ensino do Município são passados para os professores com antecedência, e há grande preocupação por parte delas em desenvolver esses conteúdos – cobrados como habilidades da BNCC – ao longo do bimestre para que os resultados das avaliações sejam satisfatórios. Portanto, as habilidades cobradas nas avaliações do Sistema de Avaliação de Ensino do Município são o principal foco dos conteúdos planejados pelas professoras, como foi possível observar principalmente pela análise qualitativa dos relatórios reflexivos, que será desenvolvida no capítulo seguinte.

A avaliação mensal é um instrumento de avaliação institucional elaborado e aplicado pelos professores com o objetivo de avaliar os conteúdos do mês que se passou. Pode também ser dividida em três componentes: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências humanas e da natureza, com aplicação de uma única prova ou com a aplicação de três provas separadas.

Dissertando sobre a avaliação institucional, Freitas (2009, p. 45) afirma que esta “[...]deve ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita

pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola”.

Dado o contexto de cada uma das avaliações presentes nos semanários analisados, cabe iniciar a discussão acerca da quantidade das avaliações por período que é aqui definido como bimestre, sendo que cada bimestre durou em média, no ano letivo analisado, 11 semanas de aula em cada uma das turmas pesquisadas.

Para que se possa falar sobre a quantidade das avaliações é necessário resgatar alguns dados levantados na análise desenvolvida anteriormente. Primeiramente as primeiras linhas das tabelas de NDPE resultantes da primeira aplicação das avaliações diagnósticas.

A Turma A iniciou o ano letivo de 2022 com 6% de alunos PS, 3% de alunos S, 19% de alunos SC, 13% de alunos SA, 6% de alunos A, 6% de alunos PM, 44% de alunos PAR e 3% de alunos PA. A Turma B iniciou o ano letivo de 2022 com 22% de alunos PS, 11% de alunos S, 7% de alunos SC, 11% de alunos SA, 8% de alunos A, 22% de alunos PM, 4% de alunos PAR e 15% de alunos PA.

Voltando aos dois anos anteriores e revisitando o gráfico (p. 26) presente no primeiro capítulo desta pesquisa encontram-se os motivos pelos quais apenas 14% das crianças do 3º do ensino fundamental em 2022 na escola pesquisada estavam alfabetizadas. Essas crianças estiveram durante a maior parte dos anos de 2020 e 2021 desconectadas da educação escolar.

Neste momento, cabe contextualizar que os conteúdos cobrados nas avaliações supracitadas aplicadas ao longo do ano letivo de 2022 para o 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram os mesmos que seriam cobrados de turmas de 3º ano que tiveram total acesso e sucesso nos conteúdos dos dois anos anteriores, portanto não foram flexíveis nesse sentido.

O planejamento e a execução de atividades diversificadas voltadas aos alunos com defasagem escolar, que correspondiam, nas turmas pesquisadas, a 41% dos alunos na Turma A e 51% dos alunos na Turma B que não estavam alfabetizados é justificado pelas circunstâncias citadas nos parágrafos anteriores, porém se a defasagem de conteúdos nos alunos era um fato constatado desde a aplicação das primeiras avaliações diagnósticas, foram

necessários tantos instrumentos avaliativos parecidos em sua essência e propósito para constatá-lo ao longo de todo o ano letivo de 2022?

Weisz (2004, p. 36) argumenta que “[...]a escola hoje tem uma tripla função: levar os alunos a aprender a aprender, dar-lhes os fundamentos acadêmicos e, sem perda de tempo, equalizar as enormes diferenças no repertório de conhecimentos com que eles chegam”. Para que seja possível garantir o cumprimento da terceira função da escola citada pela autora, é necessário que o tempo não se perca pela prática docente.

Ao escrever sobre o papel docente, Esteban (2013, p. 28) afirma que:

[...] na perspectiva de reconstrução das práticas e resultados escolares como parte de um processo mais amplo de recriação social, adquire destaque o(a) professor(a) como sujeito que avalia na sala de aula e suas possibilidades concretas de elaboração de práticas cotidianas capazes de contribuir com a construção do sucesso escolar de todas as crianças que chegam à escola.

Assim, a discussão iniciada acerca do excesso de avaliações aplicadas às turmas afetadas pelo distanciamento da escola toca na questão das possibilidades concretas de elaboração de práticas cotidianas por parte do professor e reflete, tornando-se uma discussão sobre as condições de trabalho dos professores no que se refere ao tempo de desenvolvimento dos conteúdos nas turmas pesquisadas.

Da mesma forma como as aplicações das avaliações diagnósticas anteriormente analisadas perpassam os bimestres, as aplicações de cada uma das outras avaliações possuem seus próprios intervalos, que também perpassam os períodos bimestrais. Dessa forma são gerados quatro tempos/ quatro focos de ensino/ quatro núcleos de trabalho/quatro segmentos avaliativos/ blocos avaliativos/ fios condutores/ linhas de desenvolvimento que coexistem entrecortando-se ao longo dos bimestres. Sendo que cada um deles possui seus intervalos, cabe revisá-los sob a ótica do tempo.

Essas médias de intervalo de tempo não se referem apenas ao espaçamento entre uma avaliação e outra – salvo o caso das avaliações diagnósticas, que foram aplicadas na segunda semana letiva como já analisado -, mas é o tempo que engloba também as semanas anteriores às aplicações das avaliações do 1º bimestre, pois nesse tempo foram desenvolvidos os conteúdos que seriam cobrados nas avaliações do 1º bimestre, e não pode ser ignorado.

Os simulados do simulados para o Saeb foram aplicados na Turma A com o intervalo médio de 10 semanas, com registros bimestrais. Nesse período é esperado que o conteúdo de um capítulo de cada um dos livros didáticos do simulados para o Saeb tenha sido desenvolvido para que os simulados possam ser realizados. Na Turma B há registros das 3 primeiras aplicações dos simulados nos 3 primeiras bimestres, sendo que o intervalo médio entre eles é de 10 semanas.

Em relação às avaliações do Sistema de Avaliação de Ensino do Município, na Turma A, o intervalo médio entre as aplicações das avaliações foi de 11 semanas, sendo que há o registro das aplicações em todos os bimestres. Na Turma B, a aplicação das 3 primeiras avaliações do Sistema de Avaliação de Ensino do Município foi registrada, sendo que as avaliações do 1º bimestre foram aplicadas na 1ª semana do 2º bimestre, e não há registros da aplicação das avaliações do 4º bimestre.

Apesar do nome, a avaliação mensal não tem incidência mensal nas turmas pesquisadas. Na Turma A houve um intervalo de em média 10 semanas entre cada avaliação mensal. Na Turma B não há registro da aplicação de todas as avaliações mensais, apenas da 1ª à 3ª. A terceira avaliação mensal foi aplicada 19 semanas depois da segunda, já no 4º bimestre, portanto houve intervalos de tempo discrepantes entre as 3 aplicações de avaliação mensal, sem que seja possível o cálculo do intervalo médio entre as avaliações mensais.

Em um período de 11 semanas, portanto, eram aplicadas no mínimo 4 avaliações para ambas as turmas (avaliação diagnóstica, avaliação mensal, avaliação do Sistema de Avaliação de Ensino do Município e simulado do Aprova Brasil), sendo que, como acima contextualizado, a avaliação mensal é dividida em três, assim como a avaliação do Sistema de Avaliação de Ensino do Município, e o simulado para o Saeb é dividido em dois, totalizando, no mínimo, a aplicação de 9 avaliações em um período de 11 semanas, em média.

Seria o tempo médio de intervalo entre cada uma das avaliações suficiente para que os alunos desenvolvessem de forma satisfatória os conteúdos que seriam cobrados nas avaliações? O tempo gasto para que se chegue aos objetivos de aprendizagem não é o mesmo se comparado entre todos os alunos, pois:

Não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um. Não há sentido em valorizar os pontos de chegada, porque são sempre pontos de passagem, provisórios. (Hoffmann, 2004, p. 40)

Ainda de acordo com Hoffmann (2004, p. 47), “é preciso dar-se conta de que, na estrutura escolar vigente, falta tempo ao aprendiz [...] os percursos trilhados por cada aprendiz, com avanços e dificuldades, é que determinam o tempo necessário à sua aprendizagem”.

Nesse sentido, levando em consideração o cenário atípico analisado e a falta de flexibilização dos conteúdos e da quantidade das avaliações aplicadas aos alunos, não faltou tempo, também, às ações docentes? Seria o excesso das avaliações neste cenário atípico de defasagem escolar, um fator capaz de tencionar as práticas dos professores a ponto de condicionar suas ações?

3 AS TENSÕES ENCONTRADAS NAS FONTES

O terceiro capítulo constitui-se dos textos construídos a partir da análise das documentações pedagógicas já referidas, tratando do método utilizado ao longo da pesquisa e trazendo ao texto uma análise detalhada dos materiais ao longo dos bimestres.

A primeira parte do capítulo tem foco na análise qualitativa dos relatórios pedagógicos reflexivos de ambas as turmas pesquisadas, trazendo para a discussão mais sobre as impressões dos professores acerca de suas próprias práticas pedagógicas, identificando os pontos de tensão que afetaram a execução de seus planejamentos.

Além da identificação das tensões através dos indícios deixados pelos registros dos professores ao longo dos relatórios, foi possível investigar, ao longo do ano letivo, quais foram os reflexos das tensões nas práticas docentes das duas professoras, de acordo com o que foi relatado por elas.

A segunda parte do capítulo buscou trazer para a discussão questões mais pontuais acerca da construção da documentação pedagógica no contexto pesquisado, da prática reflexiva dos registros escritos e o desenvolvimento de uma investigação sobre o desvanecer dos registros dos professores conforme o fim do ano letivo se aproximava.

3.1 As tensões refletidas nas práticas docentes

Se as análises desenvolvidas nos dois capítulos anteriores tiveram como base as categorias de análise dos planejamentos para a recuperação contínua nos semanários, a análise desenvolvida neste capítulo vale-se da interpretação qualitativa das cinco últimas colunas das tabelas de análise dos semanários (anexo 6 e 7), que se referem aos relatórios pedagógicos reflexivos escritos pelas professoras.

É necessário lembrar que a partir da etapa de *leitura flutuante* (Bardin, 2016) desenvolvida no início do trabalho de investigação para a delimitação dos índices e categorias de análise foram definidas as cinco categorias de principais assuntos abordados pelos professores durante a escrita dos relatórios reflexivos,

e que posteriormente, na etapa de exploração do material é que foram definidos os símbolos que sinalizam as nuances encontradas em alguns dos itens.

As nuances foram identificadas nos itens “Frequência de alunos” e “Aprendizagem”, e os símbolos que as sinalizam são “↘” para indicar queda na frequência total da Turma toda ou de um grupo específico de alunos ou queda/baixa no nível de aprendizagem da Turma toda ou de um grupo específico de alunos e “↗” para indicar aumento na frequência dos alunos da Turma toda ou de um grupo específico de alunos ou aumento/avanço no nível de aprendizagem da Turma toda ou de um grupo específico de alunos.

Nas páginas anteriores ao relatório pedagógico reflexivo nos semanários, os campos a serem preenchidos com as ações futuras são muito bem definidos, porém na página reservada para o relatório há apenas linhas, ou seja, os professores registram o que consideram relevante da semana que se passou. Fazem parte dessa relevância os cinco itens contidos nas categorias de análise: Frequência de alunos; Aprendizagem; Planejamento; Prática (práxis) docente e Realidade do aluno (familiar e socioeconômica).

É importante ressaltar que “o que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003 apud Fochi; Pinazza, 2018, p. 19), pois os professores poderiam ter seguido por quaisquer outros assuntos de reflexão, mas escolheram o que para elas era mais significativo, mais marcante em suas práticas cotidianas.

Por não terem a escrita direcionada, ou relatórios dos professores têm a função de remontar ao passado de uma semana distante e refletir sobre quais foram as ações pedagógicas e seus efeitos, ou seja, as escritas individuais dos professores representam indícios reais de suas práticas.

Ginzburg (1989) afirma, ao propor o paradigma indiciário que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (p. 177). Portanto, analisar os relatórios torna-se necessário por eles serem aquilo de mais próximo da própria prática docente presente nos documentos selecionados para esse trabalho, por irem além do campo do planejamento e tratarem do campo da ação ou dos resultados desta, constituindo-se nas próprias zonas privilegiadas.

De acordo com Weisz (2004, p. 83):

O professor desenvolve dois tipos de ação pedagógica. Uma é o planejamento da situação de aprendizagem, para a qual tenta criar as condições ideais: oferecer as informações, montar propostas de trabalho de tal forma que o aluno possa pôr em jogo o que sabe, arriscar-se, avançar e compreender mais à frente do que sabia. O outro eixo do seu trabalho é a intervenção propriamente dita no processo que está acontecendo, no qual o aluno, os grupos ou a classe, diante de uma situação proposta, realizam coisas, e o professor participa, desenvolvendo vários papéis.

Os professores revelaram através de seus registros escritos os fatores que tencionaram suas práticas ao longo do ano letivo de 2022, e neste quesito as análises das avaliações sob a ótica da quantidade e do tempo desenvolvidas no capítulo anterior servirão como pano de fundo para as reflexões desenvolvidas neste terceiro capítulo, que tem foco, neste primeiro momento, na identificação das principais tensões que afetaram as práticas pedagógicas e nas reflexões dessas tensões nas práticas dos professores ao longo dos bimestres.

Charlot (2014) argumenta acerca da existência de tensões que são inerentes ao próprio ato de educar e de ensinar, e que essas tensões podem virar contradições, se mal geridas, que serão sofridas pelos docentes e pelos alunos, sendo que isso irá depender da própria prática da professora, da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar e do que a sociedade espera da escola.

Primeiramente cabe contextualizar de forma geral cada uma das escritas dos professores utilizando para tal uma análise mais aprofundada dos registros do 1º bimestre, pois a partir deles foi possível identificar as tensões de cada prática. Em seguida, ao longo dos demais bimestres do ano letivo foi possível investigar os indícios que apontam para as consequências das tensões, ou seja, a forma como as tensões foram refletidas através das práticas das professoras.

Os registros escritos do professor A iniciam já na 3ª semana do 1º bimestre com observações preocupadas acerca da baixa frequência dos alunos da turma: *“Uma coisa que me preocupa muito nessa sala é que os alunos mais defasados faltam demais”*. Ao citar “os alunos mais defasados”, é possível inferir que o professor já tinha conhecimento de quais eram os alunos com necessidade de recuperação contínua na 3ª semana letiva.

O tópico “Frequência de alunos” continuou sendo citado ao longo do 1º bimestre no sentido de preocupação pela professora A, na maioria das vezes para fazer referência à baixa frequência dos alunos “mais defasados”, com

registros como *“Estou muito preocupada com a falta de responsabilidade da família [por não enviar a criança à escola] e preocupada com a aprendizagem dela”*.

O tópico “Aprendizagem” é citado pela professora A nos dois primeiros relatórios no sentido de defasagem, ou seja, de alunos abaixo do esperado para o 3º ano do ensino fundamental, por motivos claros. A partir da terceira referência ao tópico “Aprendizagem”, que aconteceu na 6ª semana letiva, foi adicionado, na tabulação, o símbolo “↗”, que indica aumento/ avanço. Desde então o professor fez referência à aprendizagem dos alunos apenas no sentido de aumento e avanço, até o fim dos registros do ano letivo.

A professora A desenvolve suas reflexões acerca da aprendizagem dos alunos com registros como *“Em geral, apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos percebo que estão evoluindo bem”* (6ª semana); *“No geral a sala está evoluindo bem, apesar das dificuldades ainda apresentadas pela pandemia e falta de escola aos alunos”* (7ª semana); *“Percebo que os alunos em fase de alfabetização estão avançando, digo, avançando cada vez mais”* (11ª semana).

O tópico “Prática (práxis) docente” tem direta relação com as avaliações aplicadas à turma e ocupa lugar de destaque neste capítulo pela frequência com que aparece nos relatórios, pois sempre que citado, faz referência à prática do professor em direção aos conteúdos cobrados nas avaliações, como quando na 6ª semana letiva o professor registra que trabalhou os conteúdos que serão cobrados na avaliação da rede.

Na 8ª semana o professor A relata: *“Acredito que já veremos avanços significativos na próxima diagnóstica pelo trabalho realizado em sala nesse bimestre”*.

Descreve os resultados das avaliações e levanta hipóteses sobre como serão os resultados das próximas avaliações: *“No simulado o resultado já era esperado. Os alunos diversificados em geral demonstraram muita dificuldade e os demais foram bem. Acredito que esse também será o resultado do Sistema de Avaliação de Ensino do Município”*. Na última semana do 1º bimestre o professor retoma essa hipótese escrevendo que os resultados do Sistema de Avaliação de Ensino do Município corresponderam, de fato, aos esperados por ela.

Um registro que se destaca representa um indício da concepção da professora, e foi escrito sobre a 9ª semana letiva: *“Semana exaustiva por conta*

da aplicação das provas mensais, por isso tenho 'ranço' de tantas avaliações (...) em menos de um mês, três instrumentos avaliativos e o aluno vai igual em todos".

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes (Weisz, 2004, p. 55).

O modo como o professor se posiciona frente à alta demanda de avaliações é um indício de suas próprias concepções e de sua postura crítica em relação ao assunto. Esse trecho auxilia na construção de uma concepção de professores como "sujeitos que constroem conhecimentos sobre sua prática profissional, que estão mediados por seus múltiplos conhecimentos, sentimentos, valores, crenças, finalidades e percepções" (Esteban, 2013, p. 28).

Os registros do professor B iniciam já na 1ª semana do 1º bimestre explicitando suas primeiras impressões sobre a turma. O professor escreve: *"Pude perceber que é uma sala tranquila (...) com alunos que apresentam bastante dificuldade na própria escrita do nome. (...) Na produção escrita, poucos conseguiram escrever um pequeno texto falando sobre sua brincadeira favorita".*

Semanas depois deste relato, o professor viria a constatar, através dos resultados das avaliações diagnósticas que, de fato muitos de seus alunos ainda não haviam sido alfabetizados.

Através da escrita das professora é possível entender como os professores perceberam suas práticas nesse contexto atípico, nos mesmos momentos já analisados em capítulos anteriores, mas com o diferencial do ponto de vista de quem esteve presente neste contexto. Pela leitura dos relatórios foi possível entender como os professores se sentiram, como planejaram suas ações, como perceberam os avanços e retrocessos e ao longo das certezas e incertezas do caminho.

Uma característica dos registros do professor B, no 1º bimestre e como um todo no ano letivo, é que sua escrita frequentemente volta-se à aprendizagem dos alunos e a sua prática (práxis) docente. O tópico "Aprendizagem" foi tabulado sempre com o símbolo "↘" ao lado, o que indica que o professor B relata, na mesma intensidade, as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O tópico “Prática (práxis) docente” é mais relacionado às práticas reais da professora, como quando ela relata seus próprios fazeres na sala de aula durante a semana: *“Como rotina diária estarei passando na lousa o alfabeto (fôrma e cursiva) leitura do alfabeto, escrita do nome completo no caderno e uso do crachá”* (3ª semana); *“As atividades de alfabetização serão voltadas para as habilidades do 2º ano”* (4ª semana); *“Em relação à leitura para alfabetização, estou fazendo individualmente com os alunos silábicos, peço para escreverem palavras, intervindo sempre”* (5ª semana).

As dúvidas e incertezas começam a surgir a partir do relato da 8ª semana letiva: *“Foi proposto aos alunos que a partir da atividade de leitura da página do diário eles reescrevessem uma página, contando o dia de domingo; porém por não estarem alfabetizados poucos conseguiram realizar a atividade de produção”*, e se intensificam na penúltima semana do 1º bimestre: *“(…) creio que precisam de uma sequência didática, e não atividades “soltas”, até o uso do livro didático de 2º ano, o qual não tiveram devido à pandemia. (...) Infelizmente as habilidades do 3º ano estão sendo alcançadas por poucos...”,* atreladas à insatisfação relatada pela professora em relação aos resultados da avaliação mensal.

Segundo Esteban (2013, p. 26), esses sentimentos de dúvida fazem parte da carreira docente “certezas e incertezas emolduram a ação e a formação dos(as) professores(as), que têm que enfrentar os desafios como profissionais e como cidadãos”. Até que ponto a formação inicial prepara o professor para lidar com situações adversas, que trazem esses sentimentos, de forma que o professor não assuma uma postura de insegurança?

A partir do 2º bimestre é possível acompanhar permanências nos tópicos relatados pela professora A e com isso identificar o que vem a ser o principal fator que tenciona sua prática: as avaliações. Os reflexos dessa tensão são percebidos pelos indícios de estreitamento curricular deixados pela professora em seus registros.

Gesqui (2015) conceitua estreitamento curricular como a ampliação deliberada por parte das escolas do número de atividades relacionadas aos componentes curriculares que estão presente nas avaliações externas, e a consequente redução das atividades relacionadas aos outros componentes

curriculares. Seria quando as habilidades cobradas nas avaliações se tornam o próprio currículo.

Neste caso, a decisão de ampliar o foco e por consequência o tempo gasto com os conteúdos que seriam cobrados nas avaliações parte da própria professora e ocorre como um reflexo da tensão sofrida pelas circunstâncias. Esta é uma prática descrita por Freitas (2014, p. 14), no que se refere a organização pedagógica:

Uma forma alternativa de ver a organização do trabalho pedagógico em sala de aula abandona esta visão linear e a substitui por outra baseada na natureza dinâmica e contraditória das categorias, o que permite organizar o processo de ensino-aprendizagem em dois grandes núcleos ou eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método.

Partindo da última referência aos registros do professor A, quando tece uma crítica ao excesso de avaliações, são observáveis os primeiros indícios de estreitamento curricular em prol dos conteúdos cobrados nas avaliações em dois momentos durante o 2º bimestre: quando o professor deixa de trabalhar o conteúdo planejado para aquela semana para focar no que será cobrado no simulado Aprova Brasil, e quando a última semana deste bimestre é utilizada para revisar os conteúdos que seriam cobrados na próxima avaliação da rede. O professor tece nova crítica em relação às avaliações no 2º bimestre, dessa vez sobre a complexidade das questões dos simulados do Aprova Brasil.

Neste ponto cabe ressaltar um perigo inerente ao estreitamento curricular, nas palavras de Freitas (2014, p. 55) “se o que é valorizado em um exame são leitura e matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora”. Em relação aos simulados, ainda na concepção de Freitas (2014), o autor afirma que esses recursos fazem com que o tempo escolar seja utilizado para preparar os alunos para testes.

Assim que se encerra o bimestre, na 1ª semana do 3º bimestre, o registro é: *"Encerro esse bimestre contente com os avanços na aprendizagem dos alunos em geral e certa de que as estratégias utilizadas por mim deram bons resultados"*. Ao longo do 3º bimestre, as observações do professor são positivas em relação aos avanços dos alunos, registrando que *"Os alunos (...) tiveram avanços absurdos considerando a hipótese de escrita que iniciaram o ano"*, que espera *"confirmar mais avanços na avaliação diagnóstica, avanços esses que já consigo perceber diariamente"*. Além de descrever momentos de prática, como:

"O aluno (...) na hora que deixei fazer leituras dos livros da caixa ficou super feliz por estar conseguindo ler. Esses momentos são muito satisfatórios, pois as sementes estão dando bons frutos".

Com base nesses trechos é possível perceber que o professor A registra sua crescente segurança na própria prática, e de acordo com os indícios, a satisfação que sente vem do avanço dos alunos traduzidos em bons resultados nas avaliações. E ao que análise indica, os bons resultados são frutos da escolha tomada pela professora de seguir pelo estreitamento curricular, consciente ou inconscientemente.

Durante o 4º bimestre, os relatos não são muito diferentes, apenas seguem descrevendo os resultados das avaliações ou as práticas do professor e de maneira cada vez mais sucinta ao passar das semanas. O professor finaliza o ano letivo com o seguinte registro: *"Praticamente estamos chegando ao fim de mais um ano letivo. Chego ao fim com a certeza de que tivemos um ano de muito trabalho, mas com todo esforço, trabalho, empenho, colhi lindos frutos".*

Durante algumas semanas do 2º bimestre da Turma B não houve registro de relatório reflexivo, e em outras os registros são curtos ou vagos. A professora, ainda relatando dificuldades no planejamento e execução de atividades para a recomposição das aprendizagens registra que irá pedir ajuda à professora do 1º ano.

Durante a penúltima semana do 2º bimestre o professor realiza a revisão dos conteúdos que seriam cobrados na avaliação da rede, e durante a última semana relata que todos os alunos realizaram atividades dos livros didáticos. Dessa forma, a esse ponto da análise dos relatórios é possível identificar a principal tensão sofrida pela prática da professora: a defasagem das aprendizagens dos alunos.

O 3º bimestre na Turma B é marcado pelos registros do professor sobre os alunos que *"não atingiram os objetivos para a produção textual"*, pela continuidade nas propostas de produção textual por parte do professor e pela ausência de relatórios durante três semanas. A ausência dos relatórios está relacionada com a ausência da própria professora, que na última semana do 3º bimestre deixa a turma.

O relato reflexivo da última semana do 3º bimestre, portanto, é realizado pela nova professora da turma, que registra: *"A sala é bem heterogênea"*, e

"Espero conseguir um pequeno avanço até o final do ano, iniciando agora o 4º bimestre".

Nas últimas semanas de que se tem o registro, a nova professora da Turma B relata sobre a dificuldade da Turma em relação a comportamento e defasagem na aprendizagem, estabelecendo, inclusive, uma relação entre esses dois pontos. Finaliza o 4º bimestre, registrando: *"Nessa semana pude notar um maior abismo entre as crianças. Têm uns que conseguem acompanhar o conteúdo ano/série mesmo que com certa dificuldade. Porém vários ainda se encontram em processo de alfabetização e só acompanham mesmo oralmente".*

Com base na análise dos relatórios do professor B é possível perceber como a tensão identificada é refletida em sua prática. O professor mantém uma postura de perplexidade mediante a falta de bons resultados imediatos em relação aos níveis de aprendizagem da turma. Dessa forma, o fator da defasagem das aprendizagens da Turma foi refletido na prática do professor como insegurança em seu fazer docente.

Segundo Esteban (2013, p. 32) "se as perplexidades nos paralisam, os desafios nos instigam ao movimento. A vida, incluindo a escola, é espaço dialógico de aprendizagem e de ensino". Porém, pela falta de retorno positivo e rápido, os desafios foram crescendo mais e mais ao longo do ano letivo.

No entanto, apesar de reconhecer a necessidade do planejamento e execução de uma sequência didática ou da necessidade de pedir auxílio à professora do 1º ano, não há registros que indiquem que essas ações foram concretizadas. Nesse sentido, Freitas (2014) indaga sobre as consequências do uso dos mesmos caminhos todos os dias sem o interesse em saber para onde esses caminhos levam, havendo o risco de que, sem refletir sobre o sentido das escolhas, o desejo de transformação fica limitado apenas ao discurso.

3.2 O desvanecer dos registros

Ao analisar os relatórios pedagógicos reflexivos e durante a busca pelos fatores que tencionaram as práticas das professoras, bem como pelos reflexos dessas tensões nas ações pedagógicas, começaram a surgir questões sobre a própria construção dos documentos analisados. Qual a utilidade dos registros

escritos e, até que ponto é necessário que se registre? A quem servem os registros?

Sobre os registros documentais, de acordo com Weisz (2004, p. 128), a documentação é o que “nos permite trazer a prática para os espaços de discussão e reflexão *a posteriori*, ampliando a possibilidade de contato com a realidade da sala de aula e construindo uma metodologia de tematização da prática apoiada em diferentes suportes de registro”. Nesse sentido, e sendo que registrar é uma das formas de avaliação, o ato de avaliar tem a função de voltar-se para o passado, de forma a relatar e explicar o presente (Hoffmann, 2004).

Bardin (2016) disserta sobre a possibilidade da ausência constituir índices tanto ou até mais frutíferos que apenas a frequência de aparição em uma análise. Retomando as escritas dos professores ao longo do ano letivo é possível identificar momentos em que os registros começam a ficar escassos, pouco detalhados ou repetitivos, até que se tornem ausentes.

A professora A realizou a escrita dos relatórios pedagógicos reflexivos durante a grande maioria das semanas letivas, salvo algumas semanas com poucos dias letivos. O professor inicia e mantém uma tendência, em seus registros, de relatar ou sobre o trabalho desenvolvido com os alunos que precisam de recomposição das aprendizagens ou sobre os alunos que já se encontram em hipóteses produtoras de textos.

Nas três últimas semanas do 1º bimestre e na 1ª semana do 2º bimestre os registros foram menos específicos em relação ao planejamento e pouco detalhados em relação ao que foi, de fato, desenvolvido. Os relatos reflexivos durante o 3º bimestre foram contínuos e em sua maioria mais curtos, tratando de expor os bons resultados dos alunos e o avanço conseguido até então pelo trabalho da professora. Nota-se que os relatórios tornaram-se cada vez mais sucintos desde o retorno das férias escolares em julho.

Os registros de práticas podem ser caracterizados como materiais autobiográficos, contextualizados em um cenário de valorização da experiência como espaço de produção de saberes e de formação contínua, de reposicionamento da dimensão pessoal na profissionalidade do educador, e de percepção da complexidade da prática pedagógica e da reflexão como componente fundamental do trabalho docente. (Almeida e Marques, 2015, p. 273)

Os relatórios durante o 4º bimestre continuam curtos e descritivos, “Sem muito o que relatar essa semana” (4ª semana). O professor descreve

brevemente o trabalho realizado durante a semana e seus resultados, demonstrando, em todas as vezes, satisfação com o próprio trabalho.

A professora B iniciou e manteve a tendência de ser pouco específica em relação ao conteúdo desenvolvidos ao longo de seus registros pedagógicos reflexivos. O tópico que mais relata é o da aprendizagem e, em todas as vezes ao longo do ano letivo, relata sobre a dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Existem desvios em relação à escrita dos relatórios relacionadas diretamente às ausências do professor ao longo dos bimestres, por motivos de saúde. O professor divide seus relatos entre a descrição dos resultados das avaliações, seus planejamentos futuros, como quando relata que iria pedir ajuda o professor do 1º ano, por exemplo, e os relatos de dificuldade de aprendizagem dos alunos. A escrita do professor passa para quem a lê, um sentimento de insegurança, assim como descrito no capítulo anterior.

Após a última licença saúde tirada pelo professor entre 27/07/2022 e 10/08/2022 de que se tem registro, os relatórios pedagógicos reflexivos tornaram-se ainda mais sucintos. Com a troca oficial de professores na Turma B após seguidas ausências por motivos de saúde, os relatos seguem descritivos das dificuldades dos alunos, até que se esgota na semana de 31/10/2022 a 04/11/2022.

Para que seja possível responder aos questionamentos deixados no primeiro parágrafo deste capítulo, cabe revelar que os planejamentos semanais, bem como os relatórios pedagógicos reflexivos eram lidos semanalmente pela Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar, que assinava e respondia aos escritos, adicionando seus próprios registros e estabelecendo um tipo de diálogo documental.

Retomando os questionamentos: Qual a utilidade dos registros escritos e, até que ponto é necessário que se registre? De acordo com Weisz (2004, p. 129), “ao escrever para comunicar uma reflexão sobre o que se fez na prática profissional, somos obrigados a organizar as ideias, a buscar uma articulação entre elas e a avançar no conhecimento sobre o próprio trabalho”.

Nessa perspectiva, os registros servem para auxiliar as reflexões inerentes à prática docente, portanto alcançam, de forma consciente ou inconsciente, tanto quanto o olhar do professor capta, e tanto quanto o professor

considera significativo, até porque, “sobre o que não percebe, não poderá registrar, refletir, agir”. (Hoffmann, 2004, p. 139).

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crianças, sobre o que sabemos e o que não sabemos. (WEISZ, 2004, p. 129).

Sob esse olhar, mesmo as sutis ausências que foram, aos poucos, tornando-se parte dos relatórios, são indícios valiosos da concepção que cada uma dos professores tem sobre o próprio ato de registrar e sua utilidade. Quando “não há” reflexões a serem registradas, o ato de escrever torna-se apenas uma forma de “prestar contas” a um terceiro.

Por fim, considerando que “muitas são as possibilidades em consequência da existência de múltiplas formas de interpretar a realidade e de interagir com ela” (Esteban, 2013, p. 42) e que, junto a esse fator, foi importante para esse trabalho considerar o paradigma indiciário, do qual faz parte ser “[...] necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis[...].” (Ginzburg, 1989, p. 144), é possível inferir, sobre a “falta” do que registrar, descrita pelos professores que, os tantos e diferentes níveis de aprendizagem em uma turma, os inúmeros caminhos possíveis a serem seguidos rumo a aprendizagem e as pequenas descobertas e ideias que surgem no cotidiano tornam-se, aos olhos de quem os vê todos os dias, uma teia complexa de fatos e acontecimentos que cresce mais e mais, seja em direção ao avanço, à estagnação ou ao iminente retrocesso, nunca de forma linear, e pela falta de tempo ou pela sensação paralisante que isso causa, do tamanho que é, termina por resultar em coisa alguma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise de conteúdo das documentações pedagógicas em busca de responder os problemas inicialmente levantados, novas questões surgiram. Dessa vez, com a preocupação de contextualizar o momento histórico vivido pelos professores e alunos das turmas pesquisadas. Com esse propósito foram retomados os dois anos anteriores ao ano letivo pesquisado através das publicações em imprensa oficial com o intuito de entender de onde vinha a necessidade da recomposição das aprendizagens, em primeiro lugar.

Ao analisar as orientações oficiais do município durante os anos de 2020, 2021 e até o início de 2022 foi possível remontar a esse passado compreendendo as ações emergenciais que constituíram todo esse recorte temporal por parte da Secretaria de Educação Municipal e, por consequência, das escolas, entre elas a escola de onde foram analisadas as documentações pedagógicas para o desenvolvimento desse trabalho.

Compreendido o *lócus* da necessidade da recomposição das aprendizagens foram retomadas as análises de conteúdo das documentações pedagógicas. Em primeiro lugar, é preciso responder aos problemas levantados e que mobilizaram o trabalho, adiantando que não, o planejamento docente não garantiu a recomposição de aprendizagem dos estudantes após o retorno das atividades presenciais em nenhuma das duas turmas pesquisadas.

É verdade que a análise da documentação pedagógica indica relação entre os resultados apresentados pelos estudantes nas avaliações processuais de escrita, levando em consideração que os avanços, estagnações e retrocessos identificados a partir dos resultados das avaliações tem relação com as descrições das práticas pedagógicas das professoras, seja no nível do planejamento ou do relatório reflexivo que retoma as execuções práticas.

Não foi possível identificar uma única forma de como se deu a recomposição de aprendizagem e adequação dos conteúdos após o retorno das atividades presenciais, considerando que a análise abrangeu duas turmas, dos professores e, por consequência, duas formas diferentes de trabalho.

A recomposição das aprendizagens na Turma A se deu principalmente a partir de dois fatores: a continuidade dos planejamentos que contemplavam as necessidades dos alunos junto ao desenvolvimento contínuo e cada vez mais complexo de atividades diversificadas e o estreitamento curricular, que conduziu, como foi constatado pela análise, aos resultados positivos nas avaliações aplicadas.

Já na Turma B, o caminho para a recomposição das aprendizagens foi marcado por desvios e ausências e, comparando as primeiras impressões da primeira professora da Turma B no início do ano letivo e as primeiras impressões da segunda professora da Turma B já no início do 4º bimestre, é possível constatar que os relatos são muito parecidos, e registram a defasagem de conteúdo dos alunos, que permaneceu.

Sob esse olhar, é possível afirmar que o planejamento docente analisado apresentou indícios de desvios, permanências e ausências nas propostas para a recomposição de aprendizagens durante o ano letivo de 2022 e que houve consequências representadas por resultados vistos como positivos ou negativos nas avaliações aplicadas ao longo do ano.

Retomando a primeira questão, foi possível concluir que os planejamentos dos professores não foram suficientes para garantir a recomposição das aprendizagens dos estudantes após o retorno das atividades presenciais, pelo fato de que após a análise dos registros escritos nos relatórios pedagógicos reflexivos notou-se que, apesar de poder ser embasada no planejamento realizado, apenas a prática pedagógica, ou seja, aquilo de fato executado, relacionado ao não com o que foi planejado, foi capaz de garantir ou não a recomposição das aprendizagens.

Retomando os resultados das avaliações diagnósticas das duas turmas e comparando os resultados obtidos nas primeiras avaliações, que expressa como os alunos chegaram na escola, ou seja, os resultados que trouxeram da educação a distância e os resultados da última avaliação diagnóstica aplicada no ano letivo é possível compreender o impacto do restabelecimento da conexão entre os alunos pesquisados e a escola.

Embora os objetivos de aprendizagem sejam muitos e diversos, no retorno às aulas presenciais, afunilaram-se em consonância com o tempo disponível para o seu desenvolvimento. Os objetivos da educação foram

reduzidos a atender às demandas avaliativas ou foram, ao menos, divididos entre atender às demandas avaliativas e recompor as aprendizagens.

Cumprindo o objetivo específico de verificar quais fatores externos afetaram a execução do planejamento docente, ao longo da análise dos relatórios pedagógicos reflexivos foram identificadas as tensões que fizeram parte do ano letivo de cada uma das turmas, principalmente em relação às ações desenvolvidas pelas professoras.

Essas tensões foram refletidas nas práticas docentes como algo que motivou e fez com que os professores buscassem outros caminhos ou como algo que as paralisou? A principal tensão verificada na prática pedagógica do professor A foi o excesso de demanda nas avaliações, o que refletiu em sua prática fazendo-a optar pelo estreitamento curricular. Já a principal tensão relatada nas entrelinhas pela professora B é a defasagem dos alunos, que refletiu em sua própria insegurança na prática, o que se provou um fim paralisante em si mesma.

Percebe-se, ao analisar os indícios, que na busca pelo equilíbrio entre a necessidade de recompor as aprendizagens e atender à demanda avaliativa buscando resultados sempre positivos, optando assim pelo estreitamento dos conteúdos curriculares, o professor A adentra um ciclo de condicionamento, que é iniciado pelo estabelecimento de uma postura crítica frente ao excesso de instrumentos avaliativos, passa pelo processo de ensino (estreitamento curricular em benefício dos bons resultados nas avaliações) e termina com a satisfação pelos bons resultados obtidos nas avaliações, apenas para iniciar novamente no bimestre seguinte.

Por fim, cabe registrar, como consideração final, que todos os objetivos propostos no início do trabalho, desde o geral até o específicos, foram atingidos. Considera-se que os resultados das análises conduziram a conclusões diferentes das hipóteses levantadas ao início da investigação, e que esse fato é resultado do diálogo com a fonte documental e do olhar atento aos pormenores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU JUNIOR, L. de M. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 145–164, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643763>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- COLELLO, Silvia. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional** 35, [s. l.], jan.-abr. 2021. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.
- DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: Uma análise com base nos dados do SAEB 2003. 2009**. Dissertação (Pós graduação em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, USP Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-07052010-163617/publico/RafaelGomesDuarte.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** 2 ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.
- FERREIRA, Ruhena Kelber Abrao; SANTOS, Evelyn da Silva. Breves considerações sobre a documentação pedagógica. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 9, p. e15010917782, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17782>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- GESQUI, Luiz Carlos. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229-245, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/848>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Ginzburg, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARQUES, Amanda Cristina T. L.; ALMEIDA, Maria Isabel de. A Documentação Pedagógica como instrumento de formação profissional. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 269-288, nov. 2015/ fev. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-5246v0n020162814>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MESSIAS, Rosilene de Fatima Rocioli; FONSECA, Genaro Alvarenga. Recuperação da aprendizagem: fato ou mito? **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.2, n.2, p. 87-102, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.33027/2447-780X.2016.v2.n2.06.p87>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa**. 1. ed. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Julia. **A Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação**, in: OLIVEIRA-FORMOSINHO, João; FORMOSINHO, Julia (Orgs). O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto/Pt. Porto Editora, 2011. p. 11-45.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SANTOS, Monalize Rigon da; VARELA, Simone. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, Local, Volume, Ano I, No. 01, PÁGINA INICIAL E FINAL, ago. / dez. 2007. Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXO 1 - Semanário (a)

ROTINA SEMANAL - ____º ANO ____
 SEMANA ____/____/____ à ____/____/____
 Professora: _____

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
ATIVIDADE PERMANENTE					

ANEXO 2 – Semanário (b)

ATIVIDADE PERMANENTE:		
	Leitura	Gênero Textual
Segunda-feira		
Terça-feira		
Quarta-feira		
Quinta-feira		
Sexta-feira		
Língua Portuguesa (Leitura, Escrita, Oralidade, Análise Linguística):		
Recuperação Contínua/Adequação Curricular (diária):		
Produção Textual/ Revisão Coletiva/ Revisão com autonomia		
Projeto de leitura		

ANEXO 3 – Semanário (c)

Matemática:
Recuperação Contínua/Adequação Curricular (diária):
Ciências Humanas e da Natureza – (Ciências/História/Geografia)
Recuperação Contínua/Adequação Curricular (diária):
Projeto Meio Ambiente:
Sequência Didática:

ANEXO 5 – Tabelas de Nível de Desenvolvimento Processual da Escrita (NDPE)

Nível de desenvolvimento processual da escrita do aluno - TURMA A								
	PS	S	SC	SA	A	PM	PAR	PA
1º Bimestre	6%	3%	19%	13%	6%	6%	44%	3%
2º Bimestre	0%	0%	3%	10%	0%	23%	27%	37%
3º Bimestre	0%	0%	0%	4%	7%	4%	32%	53%
4º Bimestre	0%	0%	0%	0%	4%	7%	30%	59%

Nível de desenvolvimento processual da escrita do aluno - TURMA B								
	PS	S	SC	SA	A	PM	PAR	PA
1º Bimestre	22%	11%	7%	11%	8%	22%	4%	15%
2º Bimestre	16%	3%	13%	13%	0%	32%	13%	10%
3º Bimestre	9%	3%	6%	13%	19%	3%	34%	13%
4º Bimestre	4%	0%	3%	11%	11%	14%	39%	18%

LEGENDA

PS – Pré-silábico
 S – Silábico
 SC – Silábico Convencional
 SA – Silábico Alfabético
 A – Alfabético
 PM – Produtora de Memória
 PAR – Produtor de Autoria Recente
 PA - Produtor de Autoria

ANEXO 6 – Semanário Turma A

Bimestre	Semana	Semana de Avaliações?				Houve planejamento para a recuperação contínua?		Língua Portuguesa - Recuperação contínua/ Adequação Curricular (diária)				Relatório pedagógico reflexivo (Assuntos abordados na reflexão)				
		Dagnóstica	Mensal	SAEMA	Aprova Brasil	Sim	Não	Análise linguística/semiótica (ortografiação)	Leitura/escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Oralidade	Frequência de alunos	Aprendizagem	Planejamento	Práticas (préxis) docente	Resultado do aluno (família e socioeconômica)
1º Bimestre	31/01/2022 - 04/02/2022					X		X			X	X↘	X↘	X	X	X
	07/02/2022 - 11/02/2022	X				X		X		X - LP	X	X↘	X			
	14/02/2022 - 18/02/2022					X		X		X - LP	X	X↘	X↘		X	
	21/02/2022 - 25/02/2022					X		X		X - LP	X	X↘	X↘		X	
	03/03/2022 - 04/03/2022															
	07/03/2022 - 11/03/2022					X		X		X - LP	X	X↗	X↗		X	
	14/03/2022 - 18/03/2022					X		X			X	X↘	X↗			
	21/03/2022 - 25/03/2022					X		X		X - LP/EF	X				X	
	28/03/2022 - 01/04/2022		X			X		X		X - EF	X				X	
	04/04/2022 - 08/04/2022					X					X		X↗		X	
	11/04/2022 - 14/04/2022				X	X					X		X↗		X	
	18/04/2022 - 20/04/2022			X		X					X				X	X
	25/04/2022 - 29/04/2022					X					X		X↗		X	
	2º Bimestre	07/05/2022 - 06/05/2022					X		X		X - EF	X	X↘	X↗		X
09/05/2022 - 13/05/2022						X		X		X - LP/IM		X↘	X↗		X	
16/05/2022 - 20/05/2022		X				X		X		X - LP		X↗	X↗	X	X	
23/05/2022 - 27/05/2022			X			X		X		X - EF/TM		X↗	X↗		X	
30/05/2022 - 03/06/2022						X		X		X - EF					X	
06/06/2022 - 10/06/2022					X	X		X		X - EF					X	
13/06/2022 - 15/06/2022						X		X		X - EF/TM					X	
20/06/2022 - 24/06/2022						X		X		X - LP/EF					X	
27/06/2022 - 01/07/2022				X		X		X		X - EF			X↗		X	
20/07/2022 - 22/07/2022						X		X		X - LP/EF		X↘		X		
3º Bimestre	25/07/2022 - 29/07/2022					X		X		X - LP/EF		X↗		X		X
	01/08/2022 - 05/08/2022					X		X		X - LP/EF	X				X	
	08/08/2022 - 12/08/2022					X		X		X - B					X	
	15/08/2022 - 19/08/2022					X		X		X - EF			X↗	X	X	
	22/08/2022 - 26/08/2022	X				X		X		X - LP/EF			X↗		X	
	29/08/2022 - 02/09/2022		X			X		X		X - LP/EF					X	
	05/09/2022 - 09/09/2022				X	X		X↗		X - EF/TM			X↗	X	X	
	12/09/2022 - 16/09/2022					X		X		X - LE/EF			X↗		X	
	19/09/2022 - 23/09/2022			X		X		X		X - LE/EF					X	
	26/09/2022 - 30/09/2022					X		X		X - LE/EF		X↘			X	X
4º Bimestre	03/10/2022 - 07/10/2022					X		X		X - EF				X	X	
	10/10/2022 - 14/10/2022					X		X		X - LP/EF					X	
	17/10/2022 - 21/10/2022					X		X		X - LP/EF					X	
	24/10/2022 - 28/10/2022		X			X		X		X - EF					X	
	31/10/2022 - 04/11/2022					X*									X	
	07/11/2022 - 11/11/2022	X			X	X							X↗			
	14/11/2022 - 18/11/2022					X							X↗			
	21/11/2022 - 25/11/2022			X		X										
	28/11/2022 - 02/12/2022					X									X	
	05/12/2022 - 09/12/2022					X							X↗			
12/12/2022 - 14/12/2022					X											

Legenda:

LP – Lista de palavras

B – Bilhete

↘ - Baixa/ queda

EF – Escrita de frases

LE – Letras exatas

↗ - Aumento/ avanço

TM – Texto de memória

ANEXO 7 – Semanário Turma B

Bimestre	Semana	Semana de Avaliações?				Houve planejamento para a recuperação contínua?		Língua Portuguesa - Recuperação contínua/ Adequação Curricular (diária)				Relatório pedagógico reflexivo (Assuntos abordados na reflexão)				
		Diagnóstica	Mensal	SAEMA	Aprova Brasil	Sim	Não	Análise linguística/semiótica (Ortografia)	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Oralidade	Frequência de alunos	Aprendizagem	Planejamento	Prática (práxis) docente	Realidade do aluno (familiar e socioeconômica)
1º Bimestre	31/01/2022 - 04/02/2022						X					X↘		X		
	07/02/2022 - 11/02/2022	X					X						X	X		
	14/02/2022 - 18/02/2022					X		X*					X	X		
	21/02/2022 - 25/02/2022					X		X		X - EA/ENC		X↘	X↘	X		
	28/02/2022 - 04/03/2022	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	07/03/2022 - 11/03/2022					X		X		X - EA			X↘		X	
	14/03/2022 - 18/03/2022					X		X	X*	X - LP		X↗			X	
	21/03/2022 - 25/03/2022					X		X		X - ENC			X↘			
	28/03/2022 - 01/04/2022					X			X*							
	04/04/2022 - 08/04/2022		X			X		X		X - EF			X↘		X	
	11/04/2022 - 14/04/2022				X	X		X		X - EF			X↘	X		
	18/04/2022 - 20/04/2022			X		X		X				X↘	X↘			
2º Bimestre	25/04/2022 - 29/04/2022					X				X - LP/EF			X↘		X	
	02/05/2022 - 06/05/2022					X		X					X↘		X	
	09/05/2022 - 13/05/2022					X		X								
	16/05/2022 - 20/05/2022	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	23/05/2022 - 27/05/2022	X	X			X		X					X↗	X		
	30/05/2022 - 03/06/2022					X		X							X	
	06/06/2022 - 10/06/2022				X	X		X		X - LP		X↘				
	13/06/2022 - 15/06/2022					X		X		X - LP/ ENC					X	
	20/06/2022 - 23/06/2022					X*		X				X↗				
	27/06/2022 - 01/07/2022			X		X		X				X↘	X↗			
3º Bimestre	20/07/2022 - 22/07/2022					X		X		X - LP			X			
	25/07/2022 - 29/07/2022					X		X		X - EF*		X↘				
	15/08/2022 - 19/08/2022					X		X				X↘	X			
	22/08/2022 - 26/08/2022	X				X		X		X - LP		X↘			X	
	29/08/2022 - 02/09/2022					X	X	X							X	
	05/09/2022 - 09/09/2022				X	X*		X		X - LP					X	
	12/09/2022 - 16/09/2022					X*		X				X↘				
	19/09/2022 - 23/09/2022			X		X		X	X*	X - LP/ EF			X			
4º Bimestre	26/09/2022 - 30/09/2022					X		X				X↘	X			
	03/10/2022 - 07/10/2022					X		X							X	
	10/10/2022 - 14/10/2022					X		X		X - EF						
	17/10/2022 - 21/10/2022					X		X				X↘			X	
	24/10/2022 - 28/10/2022		X				X					X↘				
	31/10/2022 - 04/11/2022					X		X				X↘				

Legenda:

EA – Escrita do alfabeto

EF – Escrita de frases

↘ - Baixa/ queda

ENC – Escrita do nome completo

↗ - Aumento/ avanço